Memorias

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XX Jornadas de Investigación

Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

27 al 30 de noviembre de 2013

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 1

ISSN 1667-6750

Autoridades de la Facultad de Psicología

Decana
Prof. Lic. Nélida C. Cervone

Vicedecana
Prof. Dra. Lucía A. Rossi

Secretaria Académica
Prof. Lic. Graciela C. Paolicchi

Secretario de Investigaciones
Prof. Mg. Martín J. Etchevers

Secretaria de Posgrado
Prof. Dra. Isabel M. Mikulic

Secretario de Coordinación Administrativa
Cdor. René J. Escobar

Secretario de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario
Lic. Jorge A. Biglieri

Secretario de Consejo Directivo
Prof. Dr. Osvaldo H. Varela

Consejo Directivo

Claustro de Profesores:

Titulares
Prof. Dra. Rossi, Lucía A. | Prof. Lic. Fariña, Juan J. | Prof. Méd. Laznik, David A. | Prof. Dr. Sarmiento, Alfredo J. | Prof. Lic. Neri, Carlos M. | Prof. Lic. Grassi, Adrián C. | Prof. Lic. Peker, Graciela M. | Prof. Dra. Aisenson, Diana B.

Suplentes
Prof. Dra. Seidmann, Susana | Prof. Lic. Donghi, Alicia I. | Prof. Lic. Attorresi, Horacio F. | Prof. Dra. Kufa, María Del Pilar | Prof. Dr. Lombardi, Gabriel H. | Lic. Stasiejko, Halina A. | T.O. Papiermeister, Ana M. | Dra. Ynoub, Roxana C.

Claustro de Graduados

Titulares
Quattrocchi, Paula Raquel | Rojas, María Alejandra | Moraga, Patricia | Celotto, Ileana Amanda

Suplentes
Gartland, Cristina | Llull Casado, Verónica Gabriela | Korman, Guido | De La Sovera, Susana Laura

Claustro de Estudiantes

Titulares
Illescas, Gabriel | Varela, Alejandro | Ricatti, María Sol | Stecher, Debora

Suplentes
Gallo, Fernanda | Revora, Esteban | Mengelle, Evangelina | Cravero, Jimena

Representante de APUBA
Sr. Cabral, Sergio

Autoridades
V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación y VIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Presidente Honoraria:
Decana Prof. Nélida Cervone

Presidente:
Prof. Martín Etchevers

Coordinadora:
Prof. Em. Dra. Diana Rabinovich

Integrantes de la Comisión Organizadora

Claustro de Profesores
Nora Rosenfeld - María Del Pilar Kufa - Juan Jorge Michel Fariña

Claustro de Graduados
Ileana Celotto - Luis Jaume - Fabián Spinelli

Subsecretario de Investigaciones
Cristian J. Garay

Comité Científico

María Ester Aguerri
Gabriela Aisenson
Gloria Aksman
Martín Alomo
Claudio Hector Alonzo
Patricia Alvarez
Julieta Bareiro
Andrea Viviana Berger
Silvia Bermudez
Jorge Biglieri
Alejandro Bilbao
María Marcela Bottinelli
Analía Brizzio
Débora Burin
Juan José Calzetta
Gabriela Livia Cassullo
Eduardo Cossi
Melina Crespi
Glenda Cryan
Alejandro Dagfal
Susana de la Sovera Maggiolo
Osvaldo Delgado
Constanza Duhalde
Mercedes Fernández Liporace
Diana Concepción Fernández Zalazar
María Silvia Galibert
Claudio Ghiso
Adrián Grassi
María Beatriz Greco
Carlos Edgardo Francisco Gutiérrez
Maria Florencia Ibarra
Magdalena Igenes
Magalí Jardón
Guido Korman
Maria Del Pilar Kufa
Leandro Legaspi
Leonardo Leibson
Gabriel Lombardi
Alicia Lowenstein
Elena Carmen Lubián
Florencia Adriana Macchioli
Santiago Andrés Mazzuca
Pedro Angel Menéndez
Claudio Marcelo Miceli
Juan Jorge Michel Fariña
Ignacio Morales Hernández
Pablo Muñoz
Vanina Muraro
Ruben Nestor Muzio
Débora Nakache
Fabián Naparstek
Carlos Neri
Ana María Núñez
Alicia Oiberman
Elizabeth Beatriz Ormart
Graciela Cristina Paolicchi
María Pía Pawlowicz
Graciela Peker
Alicia Elvira Pelorosso
Silvia Pino
Daniel Politis
Lorena Pompilio
Stella Maris Puhl
Paula Quattrocchi
Silvia Quesada
María Rita Ragau
Clara Raznoszczyk De Schejtman
Maria Alejandra Rojas
Nora Graciela Rosenfeld
Andres Roussos
María Lucrecia Rovaletti
Wanda Rubinstein
Adriana Mónica Rubistein
Guillermina Rutsztein
Gabriela Z. Salomone
Fabián Schejtman
María Inés Sotelo
Halina Stasiejko
Dorina Stefani
Liliana Szapiro
Debora Tajer
Osvaldo Héctor Varela
Silvia Vázquez
Nora Beatriz Vitale
Analía Wald
Roxana Cecilia Ynoub
Alberto Yorio

El contenido, opiniones y el estilo de los trabajos publicados, previamente aprobados por el Comité Científico son exclusiva responsabilidad de los autores, y no debe considerarse que refleja la opinión de la Facultad de Psicología de UBA.

INDICE

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TRABAJOS LIBRES

DEL NIÑO-ALUMNO AL DELINCUENTE INFANTIL. MIRADAS SOBRE LA "INFANCIA DESCARRIADA"
Adinolfi Greco, Sofía 11

UN ACERCAMIENTO AL PSICOANÁLISIS CONTEMPORÁNEO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA
Adinolfi Greco, Sofía; Iglesias, Abigail Alejandra; Milano, María Eugenia; Ojeda, María Carola 15

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO E A AÇÃO DO PROFESSOR
Alencar, José João 19

ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA MEDIADAS POR TIC COMO HERRAMIENTAS EPISTÉMICAS EN BIOLOGÍA.
UN ANÁLISIS "A PRIORI"
Alfie, Lionel David 23

¿QUIÉN LLEGA? EL SUJETO QUE PARTICIPA DEL ESPACIO DE INTEGRACIÓN, COMO UNA PUERTA DE INGRESO A LA FACULTAD
Angeli, Esteban; Leone Gallardo, Delia 27

APRENDIZAJE ESCOLAR Y COGNICIÓN DISTRIBUIDA. ANÁLISIS DE FORMATOS PEDAGÓGICOS LIGADOS AL JUEGO Y AL TEATRO
Arrue, Carola; Regatky, Mariela; Elichiry, Nora 30

LINGUAGEM E MEDIAÇÂO IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO
Azevedo, Cleomar 35

LECTURAS EXPLORATORIAS EN UN SITIO DE INTERNET EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA
Bertacchini, Patricio Román 39

INTRODUÇÃO A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICAS: UMA ABORDAGEM PSICOLÓGICA
Bezerra De Menezes, Suzana 43

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU USO EN LA RESOLUCIÓN DE TAREAS ESCOLARES EN ALUMNOS DE 1º Y 2º DE POLIMODAL
Bordier, María Silvina 47

INTERROGANTES INICIALES ACERCA DE LAS CONDICIONES QUE CONTRIBUYEN A LA PERMANENCIA Y AVANCE DE LOS
Y LAS ESTUDIANTES EN EL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA MEDIA
Callieri, Ivanna Gabriela 51

MAESTROS HACIENDO ESCUELA… LAS PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS
Cambón, Verónica 54

TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE PSICOLOGOS/AS GRADUADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA EN EL ROL
DE ORIENTADORES EDUCACIONALES
Cardós, Paula Daniela; Sánchez Vazquez, María José; Scharagrodsky, Carina Judith 57

PERCEPCIONES Y/O REPRESENTACIÓN DE LOS MAESTROS EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE ESCRITO
Caroni, Regina Aparecida Loureiro; Dias, Elaine Teresinha Dal Mas 60

ENSEÑAR Y APRENDER LOS MODOS CARACTERÍSTICOS DE LEER, ESCRIBIR Y PENSAR EN HISTORIA: UNA REVISIÓN
DE ELABORACIONES TEÓRICAS Y HALLAZGOS EMPÍRICOS
Cartolari, Manuela; Colombo, Laura 63

CUERPO, LENGUAJE Y SUBJETIVIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA: UNA EXPERIENCIA EN LOS BORDES
DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL
Casal, Vanesa; Hillyard, Susan; Ali, María Celina 70

DECADENCIA O CAÍDA. DISCURSOS PARA PENSAR LA INSTITUCIÓN ESCOLAR
Chades, Mario; Triolo Moya, Felipa Concepción 75

DEL AULA VIRTUAL A FACEBOOK COMO ENTORNO PARA EL TRABAJO EN GRUPOS
Chiecher, Analía 79

LOS PROPÓSITOS DE LA ESCUELA MEDIA Y LAS PROYECCIONES DE LOS ALUMNOS: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS
Chrobak, Erika 83

ABORDAJE HISTÓRICO DEL CONSTRUCTO MOTIVACIÓN. UN ESTUDIO FOCALIZADO EN LAS NECESIDADES ACTUALES DEL CAMPO EDUCATIVO
Ciacciulli, Silvia Mirta; Mazza, Adriana; Soto, Romina 87

LA ESCRITURA DE LAS TESIS: EL ROL DE LAS RELACIONES ENTRE PARES
Colombo, Laura; Cartolari, Manuela 91

NIVEL DE DESARROLLO ACTUAL DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS
Colombo, María Elena; Curone, Gladys; Pabago, Gustavo; Alcover, Silvina Mariela; Martínez Frontera, Laura Celia; Gareca, Daniel; Gestal, Leandro; Lombardo, Enrico 97

PÚBERES CON RESTRICCIONES SIMBÓLICAS: PROCESOS DEFENSIVOS PREVALENTES
Contrafatti, Liliana 101

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE BRINCADEIRAS COM RITMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
César Lopes, Neusa De Fátima 104

PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS: ATAXIA CEREBELAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA
Da Silva Gonçalves Fernandes, Janaína 108

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES COM O MEIO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA E DA PERSONALIDADE
Da Silva Gonçalves Fernandes, Janaína; Freitas, Aline Paz 112

PSICÓLOGOS Y PSICÓLOGAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR. FORTALEZAS Y OBSTÁCULOS EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL
Denegri, Adriana 115

COMPORTAMINETO Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: ADOLESCENCIA COMO PANO DE FONDO
Dias, Elaine Teresinha Dal Mas 120

ACERCA DEL VALOR ASIGNADO A LA FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA LA TAREA DE ENSEÑAR A PARTIR DE LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES DE LOS PRIMEROS GRADUADOS DE LA CARRERA DEL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA
Duhalde, Mariela Cecilia 124

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO
Echeverría, Julieta 127

IMPLICACIÓN EN LA INTERVENCIÓN: PERSPECTIVAS DE AGENTES PSICOEDUCATIVOS SOBRE GÉNESIS DE PROBLEMAS Y ORIENTACIÓN ESTRATÉGICA DE LAS PRÁCTICAS EN VIOLENCIAS EN ESCUELAS
Erausquin, Cristina; Basualdo, María Esther; Dome, Carolina; Robles López, Nicolás Leonardo 130

PRÁCTICAS ACADÉMICAS DESHONESTAS EN EXÁMENES ESCRITOS. ANÁLISIS DE UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE 1º AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNR
Espinosa, Andrea; Castellarin, María Marcela; Biagioni, Franco 135

CONOCIMIENTO METACOGNITIVO Y PROCESOS REFLEXIVOS
Fabbi, María Victoria; Farela, Paola 139

UNA APROXIMACIÓN A LA MICROCLASE COMO DISPOSITIVO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES
Fabbi, María Victoria; Lescano, Maia; Palacios, Adriana 142

DIFICULTADES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN OPERACIONES COGNITIVAS PARA RESOLVER CONSIGNAS DE EVALUACIÓN
Flores, Fernando Agustin Santiago 145

ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO: INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM FOBIA ESCOLAR
Freitas, Aline Paz 149

COMORBILIDADES DE LA ANSIEDAD FRENTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Gallart, Gabriela Del Valle; Ferrero, María Jose; Furlan, Luis 153

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN EL AULA. UN ANÁLISIS DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL
Garcia, Rubén Manuel 156

LA INTERVENCIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS EN LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS, EVALUATIVAS Y METACOGNITIVAS EN LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA
García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea 159

LA INCLUSIÓN DE "LO JOVEN" EN LOS NUEVOS ESCENARIOS ESCOLARES
Gil Moreno, María Del Carmen; González, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Garrocho, María Florencia 163

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y MODELOS MENTALES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN, SOBRE LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA
González, Daniela Nora 167

DESAFÍOS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: PENSAR LOS VÍNCULOS ENTRE EL EJERCICIO DE AUTORIDAD Y LOS PROCESOS DE EMANCIPACIÓN DE LOS SUJETOS
Greco, María Beatriz; Alegre, Sandra; Britez, Claudia; Fernández Tobal, Claudia; Molina, Yesica; Levaggi, Gabriela; Lisnevsky, Ariana 172

TRANSFORMACIONES DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO GRUPAL: HIPÓTESIS CLÍNICAS A PARTIR DE UN ANÁLISIS LEXICOMÉTRICO
Grunberg, Débora 175

SIGNIFICACIÓN HISTÓRICO-DINÁMICA DE LA PRODUCCIÓN COGNITIVA EN EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO
Kaczka, Analia; Wald, Analía 179

LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO FAMILIA - ESCUELA EN EL INGRESO A EDUCACIÓN INICIAL. ESTUDIO DE CASO EN UN JARDÍN DE INFANTES
Llugain, Cecilia 183

EL LUGAR DEL SEMEJANTE EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE LOS PROBLEMAS DE SIMBOLIZACIÓN
Lucero, Andrea A.R.; Grinberg, Sabina; Yapura, Cristina Verónica 187

LOS ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA MEDIA
López, Gilda Liliana; Marzolla, María Elena; Olivarez, María Silvina 191

LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA Y EL NIVEL MEDIO: UNA MIRADA DESDE LOS VÍNCULOS INTERPERSONALES
Martin, Laura Cecilia; Roco, María Victoria; Musci, María Cecilia 194

EVALUACIÓN DE LAS PRODUCCIONES ARGUMENTATIVAS ESCRITAS DE LOS ALUMNOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD
Martínez Frontera, Laura Celia; Colombo, María Elena; Lombardo, Enrico 198

LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS
Martín, Diana; De Pascuale, Rita Liliana 202

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, ESCRITURAS DE EXPERIENCIAS DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA
Meschman, Clara Liliana; Erausquin, Cristina 205

LEER PARA APRENDER EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS DE UNA ESCENA DE LECTURA INSERTA EN UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA
Molina, María Elena 210

ARGUMENTACIÓN Y ENSEÑANZA DIALÓGICA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS
Molina, María Elena 216

FACTORES COGNITIVOS Y NO COGNITIVOS EN EL AFRONTAMIENTO DE SITUACIONES ACADÉMICAS: INTERACCIONES Y EFECTOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Musso, Mariel 222

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS Y PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD: DESAFÍOS Y DILEMAS DEL APRENDIZAJE SITUADO EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA
Muñoz Cancela, Cecilia; Llorens, Mariela; Monzon, Tatiana; Ramos, Ana Laura; Speranza, Melina Vanesa 227

¿QUÉ SIGNIFICA SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO? REPRESENTACIONES DE LOS ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNT
Naigeboren Guzmán, Marta; Caram, Gladys; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina 233

EL AULA VIRTUAL ¿UNA SINGULARIDAD EN SITUACIÓN?
Navès, Flavia Andrea 237

SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO EN JÓVENES. REVISIÓN DE APORTES CONCEPTUALES Y EMPÍRICOS
Pacenza, María Inés; Echeverría, Julieta 240

EL FEEDBACK EN LA DIVERSIFICACIÓN DE METAS Y REPRESENTACIONES DE ROL. UN ESTUDIO CON ALUMNOS DE INGENIERÍA
Paoloni, Paola Verónica Rita 244

LA TEORÍA DEL RACIONALISMO SITUADO Y SUS LIMITACIONES
Parellada, Cristian 248

SUBJETIVIDADES, NIÑOS PEQUEÑOS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
Patiño, Yanina 251

EL EGRESO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA. DISPOSITIVOS ORIENTADORES
Peralta, Valentín Arcadio 254

EL CAMINO HACIA LA LECTURA CRÍTICA DE LOS MEDIOS: HIPÓTESIS INFANTILES SOBRE EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE NOTICIAS
Perelman, Flora; Estévez, Vanina; López Broggi, Olga Liliana 258

ALGUNOS DATOS EMPÍRICOS SOBRE LA COMPETENCIA EN LA NOTACIÓN DE CITAS TEXTUALES EN UN GRUPO DE INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD
Raventos, Marta Elena 263

COMILLAS Y MARCAS GRÁFICAS EN LA DETECCIÓN DE LAS DIFERENTES VOCES DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO
Raventos, Marta Elena 267

INTENCIONES DE FUTURO Y REPRESENTACIONES DE CARRERAS EN ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA MEDIA. UN ESTUDIO EN LAS CIUDADES DE BUENOS AIRES Y RAFAELA
Re, Nancy; Casasnovas, Antonio; Baldani, Andrea 272

ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA INVESTIGAR LA ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE AULA: ¿CÓMO EVITAR EL APLICACIONISMO DE LOS ESTUDIOS EXTRÍNSECOS?
Roni, Carolina; Carlino, Paula; Rosli, Natalia 276

ALUMNOS DE GRUPOS SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS ¿CÓMO DENOMINARLOS? PROBLEMATIZANDO ALGUNAS CATEGORÍAS
Rosli, Natalia; Roni, Carolina 281

DIFERENCIAS DE GÉNERO Y SITUACIONAL EN ANSIEDAD
Sanchez Rosas, Javier; Furlan, Luis 285

EXPERIENCIAS ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DE POSGRADO DE CARRERAS PRESENCIALES Y VIRTUALES
Sarmiento, Gladys; Mantegazza, Susana; Batlle, Silvia; Ureña, Adriana Yasmin; Scabone, Viviana Edith 288

FACTORES CAUSALES DEL ESTRÉS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Sarubbi De Rearte, Emma; Castaldo, Rosa Inés 291

INDICIOS Y VIVENCIAS DEL APRENDIZAJE DISCIPLINAR
Silvestri, Lisel Irina 295

O SER E O FAZER ENTRE A FORMAÇÃO E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO DOCENTE
Souza Neto, João Clemente; Azevedo, Cleomar 299

INDAGACIÓN DE LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA DILACIÓN EN EL ESTUDIO DURANTE EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD
Stasiejko, Halina; Krauth, Karina Edelmys; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Mirko, Marta Alicia; Angellotti, Carla Eugenia 304

UNA NIÑA CON SÍNDROME DE DOWN Y LOS EFECTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN INTERSUBJETIVA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN UN JARDÍN COMÚN
Steckler, Claudio Oscar; Fainblum, Alicia 308

SABERES, POSICIÓN Y EXPERIENCIA: EL PSICÓLOGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO
Tarodo, Paula Verónica; Iglesias, Irina 311

EL VÍNCULO DOCENTE -ALUMNO Y LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO EN CARRERAS MASIVAS
Torcomian, Claudia 317

HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: FORMATOS DE ACTIVIDAD QUE PROMUEVEN LA PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE
Torrealba, María Teresa; López, Hilda Beatriz 321

APROXIMACIONES AL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO QUE LEEN LOS ALUMNOS DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA
Villalonga Penna, María Micaela 325

LAS PROBLEMÁTICAS DE LÍMITE EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. INTERVENCIONES DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA
Yapura, Cristina Verónica; Neme, Eliana 329

NIÑOS GRANDES, NÚMEROS GRANDES: ESTRATEGIAS DE COMPARACIÓN DE MULTIDÍGITOS
Zacañino, Liliana; Wolman, Susana; Ponce, Augusto Héctor; Pivarc, Paula 333

POSTERS

DISEÑO BLENDED LEARNING. CAMBIOS EN LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A PARTIR DE UNA MAYOR HIBRIDACIÓN ENTRE EL AULA TRADICIONAL Y VIRTUAL
Borgobello, Ana 338

BULLYING EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Costa, Diana Stella Maris 339

ANÁLISIS CASUÍSTICO DE LA INSERCIÓN DE SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN EXTERNA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
Dominino, Martín 340

EXPERIENCIA EN LA REALIZACIÓN DE TALLERES DE HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑAS Y NIÑOS CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
Genise, Gabriel; Hunter Watts, Vanesa 341

ELABORACIÓN DE CONSENSOS EN TRÍADAS SEGÚN EL TIPO DE TAREA
Peralta, Nadia 342

ANÁLISIS DE DIFERENTES ESTILOS DIDÁCTICOS EN LA UNIVERSIDAD
Ventura, Ana Clara 343

RESUMENES

INTENCIONES PARA EL FUTURO Y PROCESOS SUBJETIVOS EN JÓVENES QUE FINALIZAN LA ESCUELA SECUNDARIA
Aisenson, Diana; Polastri, Graciela Elisa; Virgili, Natalia Alejandra 345

PROCESOS IMAGINATIVOS EN ADOLESCENTES EN SITUACIONES DE VULNERABILIDAD SOCIAL
Alvarez, Patricia; Cantú, Gustavo 346

REFLEXIÓN ACERCA DE QUÉ ES SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO - CARRERA DE PSICOMOTRICIDAD -COHORTE 2009 - UNTREF
Asimundi, Alicia Fabiana; Tricio, Emilia Susana; Montauti, Elsa Elena..... 348

TUTORÍA UNIVERSITARIA
Budich, Paula 349

MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN EN ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES, UN PRIMER ACERCAMIENTO A LA INDAGACIÓN EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA
Cisneros, Sergio D. 350

PROMOTORES/AS DE LA NO VIOLENCIA EN LA ESCUELA. REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA
Colanzi, Irma 351

LO SINGULAR DE LAS FORMAS SINTOMÁTICAS ACTUALES EN EL ENTRAMADO EDUCATIVO
Cuello, Mónica Emilia; Savio, Natalia Graciela; Wankiewicz, Samanta 352

ESCUELA MODERNA, ALUMNOS POSMODERNOS. UNA LECTURA DE LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES DESDE LA BIOPOLÍTICA
Degiorgi, Gabriela Maricel 353

ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA INTEGRACIÓN INFANTIL. RESULTADOS PRELIMINARES.
Elgier, Angel Manuel; Tortello, Camila; Bidacovich, German; Bidegain, María Virginia 354

LA ADOLESCENCIA ACTUAL Y SUS DESAFÍOS EN EL COTIDIANO ESCOLAR
Fernández, Eleonora 355

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SURDA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR
Gama Nogueira Pereira, Teresa 356

LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA CON NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: REFLEXIONES SOBRE LO CORPORAL EN LOS PRIMEROS TIEMPOS DEL TRATAMIENTO
Garibaldi, Andrea; Grunberg, Débora 357

INTERVENCIONES CLÍNICAS EN EL MARCO DEL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO
Kornblit, Cecilia; Benavidez, María De Los Milagros 358

REPRESENTACIONES DE ALUMNOS Y ADULTOS ACERCA DE LA MOTIVACIÓN PARA LA CONCURRENCIA A LA ESCUELA EN EL ÚLTIMO AÑO DE SECUNDARIO
Limarino, Mariana Ailín; Mac Farlin, Vanessa 359

¿BULLYING O VIOLENCIAS EN ESCUELAS? ACERCA DE LO ESTRATÉGICO EN LAS UNIDADES DE ANÁLISIS E INTERVENCIONES
López, Ariana 360

APRENDER A ENSEÑAR PSICOLOGÍA. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD EN ESCENARIOS DE CO-DOCENCIA. UN ENTRAMADO DE VOCES Y SENTIDOS
Ortega, Gabriela 361

DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO. UN PROCESO DE ENCUENTRO
Ortiz, Gisela Jeanete 363

EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS A TRAVÉS DE UNA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO. RESULTADOS DE UNA EVALUACIÓN SOBRE ALUMNOS DE 1ER AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO
Pais, Ernesto 364

LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO CON ADOLESCENTES
Prol, Gerardo 365

OBSERVACIONES SOBRE LA ESCRITURA EN ALUMNOS QUE CURSAN EL ÚLTIMO CICLO DE FORMACIÓN DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA UBA
Ragau, María Rita 366

REPRESENTACIONES DE LAS ALUMNAS RESPECTO A SU FORMACIÓN DOCENTE
Rimoli, María Del Carmen 367

LITERATURA PARA NIÑOS, SUBJETIVIDAD Y ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES. RELATOS DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN
Ronchese, Cristina Mariel 369

ABANDONO UNIVERSITARIO: CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS ALUMNOS INGRESANTES A LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS. COHORTE 2011
Tejo, Mabel Cristina 371

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN: EL CASO DE LOS MÚSICOS
Valenzuela, Viviana 372

LA VIOLENCIA COMO CATEGORÍA EMERGENTE EN LOS RELATOS DE VIDA DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIO-EDUCATIVA
Valenzuela, Viviana; De Marco, Mariana; Bailac, Karina Soledad; Moulia, Lourdes; Aisenson, Gabriela 374

TRABAJOS LIBRES

DEL NIÑO-ALUMNO AL DELINCUENTE INFANTIL. MIRADAS SOBRE LA "INFANCIA DESCARRIADA"

Adinolfi Greco, Sofía
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
El artículo realiza un recorrido a través de la conceptualización de dos autores de principios del siglo XX, Víctor Mercante y Rodolfo Senet, para investigar acerca de las categorías de niñez puestas en juego, la delincuencia infantil en su vertiente de la indisciplina; e indagar el papel particular que tuvo la institución escolar en dicho contexto. El objetivo principal del presente trabajo es investigar a través de los autores mencionados y otros contemporáneos cómo es pensado el niño en su vertiente delictiva, como desviación del niño-alumno, cuando el circuito por el cual transita su vida no es el de la escuela y la familia.

Palabras clave
Delincuencia infantil, Indisciplina, Alumno, Institución escolar

Abstract
FROM CHILD-STUDENT TO CHILD OFFENDER. PERSPECTIVES ON THE DERAILED CHILDHOOD
The article goes across the conceptualizations of two authors of the early twentieth century, Víctor Mercante and Rodolfo Senet, to investigate about the given childhood categories, childhood delinquency in its indiscipline aspect and to investigate the particular role the school had as an institution in that context. The main objective of this paper is to take the work of the mentioned authors and go through their concepts to build an idea of how the child is understood in his criminal facet as a deviation of the child-student, when the circuit his life flows in isn't that of school and family.

Key words
Childhood delinquency, Misconduct, Student, School institution

Introducción

El presente trabajo realiza un recorrido a través de la conceptualización de dos autores de principios del siglo XX para investigar acerca de la delincuencia infantil en su vertiente de la indisciplina e indagar el papel particular que tuvo la institución escolar en dicho contexto. Resulta relevante este análisis para comprender de qué manera fue concebida y construida por algunos escritores de la época (fines del siglo XIX y principios del siglo XX) la categoría de niñez, y por lo tanto todo aquello que queda por fuera de la misma. Para ello trabajaremos las conceptualizaciones de Víctor Mercante y Rodolfo Senet.

Por otro lado, se despliega el pensamiento de algunos autores contemporáneos que poseen una mirada histórica para responder preguntas actuales, y hacen, de alguna manera, "vivo" al pasado. Tomamos así las voces de Ignacio Lewkowicz, Graciela Frigerio, Isabelino Siede, Ana María Talak, Ricardo Baquero y Flavia Terigi, entre otros.

Consignada por este interés, en un inicio se aborda el contexto socio-histórico para investigar acerca del espacio en el cual se forjan determinadas construcciones de la niñez y de lo que se creían sus posibles desviaciones, para luego averiguar particularmente uno de los desvíos que podría conllevar a la delincuencia infantil. El objetivo principal del presente trabajo es investigar a través de autores de la época y contemporáneos cómo es pensado el niño en su vertiente delictiva, como desviación del niño-alumno, cuando el circuito por el cual transita su vida no es el de la escuela y la familia.

Desarrollo

Allá lejos en otros tiempos

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, según lo planteado por Juan Suriano, se produce un proceso de modernización en la Argentina que trajo aparejadas numerosas consecuencias. El boom agro-exportador, el ingreso desmesurado de inmigración, con la consecuente urbanización y modernización de Buenos Aires produjo un efecto sobre el aumento de la criminalidad. El crecimiento urbano de notable cuantía se correspondió, según afirma el autor, con un aumento de las demandas laborales y un incremento en la sindicalización, politización e ideologización. (Suriano, 2000) El historiador declara que "Fue en ese momento cuando la cuestión social se hizo plenamente visible y se transformó en una cuestión de Estado…" (Suriano, 2000:5). De esta manera es que se produce la construcción del Estado Nación.

Un Estado Nación que, como explica el historiador Ignacio Lewkowicz (2004), da sustento a las diversas instituciones. La existencia dentro del Estado nación es institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias. El autor citado toma este concepto de Michel Foucault que entiende por disciplinaria o de encierro cualquier institución que satisfaga ciertos requisitos: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Es así que la vida individual y social transcurre en estos suelos: la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, la prisión. Todas estas instituciones estaban apoyadas y sustentadas en una meta institución, el Estado nación, que les proporcionaba sentido y consistencia integral. En la superficie del Estado nación se establecían círculos que encerraban a la población en distintos lugares. Así en estos sitios se alojaba una población homogénea: niños, alumnos, obreros, locos, militares, presos. Ellos eran vigilados, mirados, controlados, castigados. En estas sociedades de vigilancia se tendía a normalizar a los individuos en espacios de encierro. Así, pertenecer al grupo de los alumnos era estar encerrado en la escuela. El pensamiento estatal tendía a distribuir a la población en lugares, instituciones. (Lewkowicz, 2004)

¿Pero qué ocurría con los niños-alumnos "indisciplinados"? ¿Qué ocurría con aquellos que no ingresaban en determinados espacios disciplinarios?

Hemos mencionado el contexto de gran crecimiento poblacional a causa del ingreso de miles de inmigrantes a nuestro país, generando como resultado la percepción de ciertos efectos negativos del proceso de modernización: la prostitución, el hacinamiento, la delincuencia, entre otros. Los niños -en el circuito callejero- sin

un ámbito familiar que los contenga, vagabundean, mendigan, se enferman, trabajan, o delinquen, relatan Ríos y Talak (1999). Es una vida muy disímil a la vivida en la familia y la escuela.

"La situación de la vivienda obrera, marcada por espacios reducidos como las habitaciones de los conventillos, genera un grado de hacinamiento tal que los hijos, desde muy temprana edad, prefieren el espacio de la calle…" refieren los autores. (Ríos & Talak, 1999:143) Un espacio de desprotección que puede dar lugar (o no) a la delincuencia infantil.

Los "descarriados": diversos modos de desviación

Cuando se aborda el tratamiento específico del "niño delincuente" es posible distinguir diferentes formas de desviación con respecto a "lo normal", según lo planteado por Talak, por un lado, encontramos la indisciplina como aquella desviación que ocurre en el ámbito escolar y que se va a ocupar del niño en el papel de alumno; por el otro, la delincuencia infantil pensada como una desviación de tipo legal que ubica al niño como un "menor" (Talak & Ríos, 2001).

En el presente trabajo nos abocaremos a la indagación del primer tipo de desvío, interesándonos la conceptualización particular de dos autores que teorizan dentro del campo educativo e investigan acerca del niño en su rol de alumno, en el marco de la psicología del niño o de la psicopedagogía. Dichos autores, retomados en el siguiente apartado, son Víctor Mercante y Rodolfo Senet, cuyas respectivas investigaciones psicopedagógicas hacen emerger la figura del "niño delincuente."

Para profundizar las conceptualizaciones acerca de los niños que se alejan de la norma, o que no son posibles de ser ubicados en los contextos normalizados (escuela y familia) y bajo formas normalizadas tomamos en cuenta las consideraciones de Graciela Frigerio en torno a la diferencia entre menor y niño.

La vida de los pequeños están divididas. Una frontera se consolida entre aquellos que son llamados simplemente 'niños' y aquellos a los que se identifica como 'menores', es decir, a los que se han aplicado prácticas de *minorización.* Llamaremos 'prácticas de minorización' a las que niegan la inscripción de los sujetos en el tejido social, a las que constituyen en las infancias un *resto* y a las que ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la institucionalización, sino la *institucionalización de las vidas dañadas.* (Frigerio, 2008:21)

Niños que quedan por fuera del circuito "normal" de la escuela, y la familia, niños que como dice Frigerio no se encuentran inscriptos en el tejido social, y que se las rebuscan para sobrevivir, a veces, delinquiendo.

Adaptados y desadaptados: la indisciplina en el ámbito escolar

¿Qué forma parte de "lo normal" en el marco del ámbito escolar? ¿A qué se considera "anormal" o desviado? Baquero y Terigi plantean que se tiende a considerar al ámbito educativo como el contexto natural de desarrollo del niño; desde esta concepción, se legitiman las prácticas escolares que se hallan en línea con el desarrollo natural del niño. Desde esta forma de ver, se pierde la perspectiva histórica del sistema escolar como un dispositivo que produce formas particulares de desarrollo infantil. (Baquero y Terigi, 1996)

En este sentido, un modo cultural de pensar la niñez, es pensar que los chicos que están en la calle se encuentran en un lugar no natural; ¿pero qué es un lugar natural y uno no natural? El niño de la calle está fuera de los procesos "naturales" de crianza y escolarización. Baquero y Terigi consideran que desde esta modalidad moderna de pensar la niñez, es deseable que el niño pueda incluirse en una relación de protección y de relativa postergación de acceso a la cultura adulta. (Baquero y Terigi, 1996)

El discurso psicológico y psicopedagógico aparece legitimando diversas prácticas en el seno de dispositivos escolares. Se produce una diferenciación entre aquellos que se adaptan a la escuela y aquellos que no lo consiguen, bajo la suposición de que el espacio escolar es aquel que está "naturalmente" diseñado para que el sujeto se desarrolle "normalmente o naturalmente". Si en este contexto, el individuo falla - siguiendo esta lógica de pensamiento- no aprende "naturalmente", es decir, que el niño está pervertido en su naturaleza y por tanto, desviado de la norma. Aquí la sospecha cae sobre la naturaleza del sujeto.

Las voces de la época

Víctor Mecante y Rodolfo Senet, ambos representantes del higienismo positivista en educación durante finales del siglo XIX e inicios del siglo XX formaban parte de una generación convencida que el conocimiento científico podía fundamentar la tarea educativa.

v Víctor Mercante: el germen criminal y delictuoso

Este autor, lejos de concebir al niño como aquel ser inocente, angelical y libre de pecados, consideraba que en él se encuentra el germen criminal y delictuoso, aún más que en el adulto. Mercante compartía la idea haeckeliana de recapitulación, por lo cual pensaba que las tendencias criminales que poseía el hombre primitivo le eran naturales al niño en sus primeros años de vida. En este sentido, el pedagogo expresa: "Dijimos que el niño, normalmente, posee las tendencias de la humanidad primitiva, que modifica, al crecer, en grados diferentes, según el sino hereditario que traiga y la acción de los medios que lo rodean." (Mercante, 1902:35)

Isabelino Siede en *"La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela"* plantea, en alusión a Mercante, que dicho autor se ocupa de estudiar metódicamente al niño y lo hace en la institución educativa como ámbito apropiado. Trabaja allí, en la medición de las aptitudes y rasgos de los estudiantes. Su intención es conocer matemáticamente las diversas aptitudes de un curso y así comprobar su proceso mental. (Siede, 2007)

"Hay que estudiar al niño para atrapar sus regularidades e intervenir sobre ellas, hay que caracterizar claramente al niño normal para diferenciar con justeza a quienes no lo son. Para estos últimos, la tarea pedagógica incluirá dos opciones: la normalización o la expulsión al desierto" (Siede, 2007:80)

Por lo tanto, la escuela (al igual que la cárcel) es para Mercante un campo de exploración en el cual estudiará los factores que determinan la conducta y así se concentrará en el estudio de las desviaciones. Estos estudios darían lugar a la prevención de un futuro desarrollo de los síntomas que se hallaban presentes desde los primeros años de vida del infans. La tarea de la escuela sería la de encauzar al niño con respecto a las normas sociales que definen la normalidad. El educador consideró así, el factor escolar como uno de los factores determinantes de la conducta delictuosa, sea por la falta de escolarización o por su fracaso.

El pedagogo expresa: "el crimen debe atribuirse a la falta de acción escolar" (Mercante, 1902:410); o "El factor escolar ha sido nulo, no hay disposición orgánica al aprendizaje" (Mercante, 1902:411).

Podemos vislumbrar que en Mercante hay un énfasis muy fuerte en los aspectos constitutivos, biológicos y hereditarios, los cuales pueden ser un límite a los intentos de la educación. No obstante, la acción educativa será desde su perspectiva uno más de los factores que podrían incidir en la evitación de la conducta delictiva. Es así que el niño indisciplinado, que no entra en los patrones de normalidad escolar, puede devenir futuro delincuente.

Retomando conceptualizaciones de Baquero, y desde una mirada contemporánea, pareciera que la sospecha cae una vez más sobre el individuo en sí y su "naturaleza" de alumno. Baquero dirá que la educabilidad de lo sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de

los sujetos sino un efecto de la intrincada relación entre las características subjetivas, la historia de su desarrollo, y las propiedades de la situación. (Baquero, 2001)

"las condiciones de definición de la educabilidad, como se dijo, dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto. Todo parece indicar que, ante el fracaso masivo, deberíamos dejar de sospechar, tan de inmediato, de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad al fin" (Baquero, 2001: 19)

v Rodolfo Senet: los estados patológicos y su posible corrección

Por su parte, según Siede, Senet en contraposición con Mercante, cuyo objeto de investigación era la masa, consideraba que no era posible aplicar a todos los niños el mismo procedimiento de corrección ya que existían diferencias entre unos y otros. La investigación debía permitir construir un sujeto individual capaz de recibir la acción educativa, una forma de control social de las conductas. (Siede, 2007)

Para Senet, los padres debían saber dónde y con quién estaban sus hijos e ir a las casas de sus amigos a fin de conocer las costumbres del hogar. Proponía un modelo profundamente represivo del proyecto educativo donde se extiende la vigilancia hacia el interior de los hogares. (Siede, 2007)

Senet, al igual que Mercante, desde un enfoque biologista consideraba que la psicología era una rama de las ciencias biológicas destinadas a explicar los fenómenos del espíritu. Consideraba que la educación completa no se basaba exclusivamente en la educación intelectual y física sino, además, la de los sentimientos dependiente de la educación moral (Talak & Ríos, 2001) Es decir, el aprendizaje de lo bueno y malo, los hábitos en el actuar correcto, la inclinación a determinada manera de vivir, entre otras cuestiones. Senet creía que los aportes de las ciencias naturales habían generado el descuido de la educación de los sentimientos, para él tan relevante.

Es a partir de los estados patológicos que se derivarán los problemas de la indisciplina y de la criminalidad infantil; ambos enlazados intrínsecamente. (Talak & Ríos, 2001) Dicho estado patológico, puede pasar inadvertido si se considera una falta de forma aislada, sin indagar su origen, éste se hace necesario de reconocer a fin de poder aplicar medios coercitivos (Senet, 1911) Para poder entender los problemas de indisciplina hacía falta plantear una psicopatología. "La intromisión de la antropología, y particularmente de la psicopatología, ha venido a iluminar los conceptos acerca de la etiología de la delincuencia y de la criminalidad." (Senet, 1911: VII); es decir, que estudiando los estados patológicos, la educación será "…medio de desviar y aún neutralizar taras patológicas (…) así como para contrarrestar una adaptación social perniciosa…" (Senet, 1911: VII) Por tanto, la indisciplina de aquellos niños que se alejan de la norma, demuestran un estado patológico que debe ser tratado y corregido no racionalmente sino mediante la educación de los sentimientos (Senet, 1911).

Es así que tanto la delincuencia infantil como la indisciplina eran consideradas, en la época, desviaciones con respecto a la norma evolutiva ideal y lo "normal" concebido como una adaptación al medio escolar.

En *"Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina*" los autores plantean que "…se privilegió el estudio de aquellas 'aptitudes' que se consideraban involucradas en el desarrollo cognitivo y afectivo de los individuos, y sobre las que se podía intervenir psicopedagógicamente." (Talak & Corniglio, 2011:44) Tanto Víctor Mercante y Rodolfo Senet, entre otros, creían que la herencia biológica era lo básico y determinante de muchas cuestiones, pero les interesó indagar las oportunidades que les dejaba la herencia para la intervención educativa. Justamente la 'aptitud' es el resultado de un interjuego entre lo que está dado biológicamente y aquello desarrollado a partir de la influencia del ambiente y del ejercicio, plantean los autores.

El lugar de la educación

A lo largo del presente trabajo hemos mencionado, entremezcladas con el problema de la indisciplina y su derivación en la delincuencia, diversas formas de comprender la función de la escuela en este período particular de tiempo. A partir del análisis del contexto socio-histórico de la época pudimos vislumbrar que la mayoría de los niños pertenecientes a las clases populares atiborraban tanto las calles del centro como de los barrios periféricos; Scarzanella plantea que es la función de la escuela la de limitar esta presencia de los niños en la vía pública con la consecuente prolongación del tiempo escolar. (Scarzanella, 2003) Es por eso que a fines del siglo XIX surgieron las cantinas y comedores escolares, los jardines de niños, las escuelas al aire libre y colonias de vacaciones, que garantizaban la vigilancia, y la sustracción de los mismos de las calles.

Es en esta dirección, que Ríos y Talak, plantean que en la época estudiada, había una gran preocupación por la niñez en cuanto a objeto de intervenciones; existen diversos tratamientos de este problema y una de las maneras efectivas de intervenir en la realidad social es a través de la educación pública (Ríos & Talak, 1999) La acción de la educación es pensada como una manera importante y en muchos casos eficaz para la reencauzación de las tendencias innatas de los niños-delincuentes. Es una acción posible que puede conseguir la corrección de la desviación establecida.

Siguiendo con esta línea, Rodolfo Senet, un autor de la época, es quien concibe que la educación posee la eficacia de desviar y neutralizar, según sus expresiones, taras patológicas y así contraponer una adaptación social perjudicial y dañina para el niño. Se trata de una educación, como mencionamos, que lejos de ser racional (es de los sentimientos), busca la etiología de la conducta. El discurso de este autor asemeja al niño-alumno indisciplinado junto al joven delincuente, y piensa que es la educación de los sentimientos la que puede provocar la neutralización de las taras patológicas.

Por su lado, Víctor Mercante, considera que es en la escuela en donde se llevan a cabo los estudios metódicos del niño, allí se miden aptitudes y rasgos estudiantiles para conocer y comprobar su proceso mental. Es el ámbito por excelencia, de exploración de los factores que determinan la conducta, y así es posible corregir las desviaciones del niño con respecto a las normas sociales. A pesar de que los aspectos biológicos puedan funcionar como limitación, la acción llevada a cabo por la escuela es un factor fundamental en el intento de evitación de conductas delictivas.

Comentarios finales

Consignada a escribir las últimas palabras resulta de un gran interés rescatar ciertas problemáticas recurrentes a lo largo del desarrollo. Hemos recorrido las miradas históricas de Mercante y Senet que coinciden en pensar a la institución escolar como un factor determinante en la corrección de las posibles desviaciones de la norma en el ámbito escolar. Es decir, que consideran que se pueden reencauzar las tendencias innatas de los niños-delincuentes, e intentar así la evitación de las conductas delictivas.

A su vez, hemos recuperado ideas contemporáneas de autores que recurren a la perspectiva histórica para continuar preguntándose, hoy, acerca del papel de la educación y del espacio escolar en la transformación de los sujetos. En este caso, ellos advierten el riesgo de la naturalización y de la tarea de normalización de la escuela

en las actuales concepciones sobre la subjetividad infantil.
Excede a este análisis, pero resulta relevante dejar planteadas algunas preguntas: ¿Es posible pensar que las concepciones innatistas de la delincuencia ligadas al niño-indisciplinado continúen hoy vigentes? ¿Cuál es la figura actual del niño "caído" del sistema educativo? ¿Qué aproximaciones contemporáneas de la psicología y de otras perspectivas se pueden realizar a esta problemática?

BIBLIOGRAFIA

Baquero R. y Terigi F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes Pedagógicos, Nº2.

Baquero R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. Cuadernos de Pedagogía. Nº9 Rosario.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. (2008) La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica. Buenos Aires: Del estante editorial.

Mercante, V. (1902) Notas sobre criminología infantil. Archivos de criminología, Medicina Legal y Psiquiatría, I, 34-40.

Mercante, V. (1902) Sobre la criminalidad infantil. Archivos de criminología, Medicina Legal y Psiquiatría. I, 409-413.

Mercante, V. (1902) Estudios de criminología infantil. Archivos de Criminología, Medicina Legal y Psiquiatría. I, 567-578.

Ríos, J.C., Talak, A.M. (1999) La niñez en los espacios urbanos (1890-1920) En Madero, M., Devoto, F. (dirs.), Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo II, (pp.138-161) Buenos Aires: Taurus.

Scarzanella, E. (2003) Cap 3: Casos célebres. Monstruos y pequeños delincuentes. En Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina, 1890-1940. (pp. 47-58) Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Senet, R. (1911) Prefacio. Elementos de psicología infantil. (pp. V-XI) Buenos Aires: Catbaut y Cía.

Siede, I. (2007) La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

Suriano, J. (2000) Introducción: una aproximación a la definición de la cuestión social en Argentina. En J. Suriano (comp.) La cuestión social en Argentina, 1870-1943. (pp. 1-29) Buenos Aires: La Colmena.

Talak, A.M., Ríos, J.C. (2001) El "niño delincuente" entre la psicología, la criminología y la pedagogía en la Argentina (1900-1910) IX Anuario de Investigaciones. (pp. 117-128) Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

UN ACERCAMIENTO AL PSICOANÁLISIS CONTEMPORÁNEO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA

Adinolfi Greco, Sofía; Iglesias, Abigail Alejandra; Milano, María Eugenia; Ojeda, María Carola
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
En el presente artículo se lleva a cabo un recorrido histórico del trabajo realizado en la Cátedra Psicopedagogía Clínica perteneciente a la Facultad de Psicología de la UBA con el objetivo de conceptualizar cuáles fueron y son los aportes del Psicoanálisis Contemporáneo a la investigación, la docencia, y la clínica en dicha materia. Asimismo, se fundamenta la elección del Paradigma de la Complejidad como horizonte epistemológico, para el abordaje de su objeto de estudio: los procesos psíquicos comprometidos en la producción simbólica de niños/as y adolescentes con dificultades en el aprendizaje.

Palabras clave
Psicopedagogía clínica, Psicoanálisis contemporáneo, Procesos de simbolización, Problemas de aprendizaje

Abstract
AN APPROACH TO CONTEMPORARY PSYCHOANALYSIS FROM CLINIC PSYCHOPEDAGOGIC PERSPECTIVE
The present work carries out a historical route of the Clinic Psychopedagogy Chair in order to conceptualize the contributions that Contemporary Psychoanalysis has made and still makes to research, teaching and clinic. Furthermore, it is justified the election of Complexity Paradigm as an epistemological horizon to the approach of its study object: the psychic processes committed to the symbolic production of children and adolescents with learning problems.

Key words
Clinic psychopedagogy, Contemporary psychoanalysis, Symbolization processes, Learning problems

Introducción
El presente artículo se enmarca en el trabajo realizado por los profesionales de la Cátedra Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires cuya titular es la Dra. Silvia Schlemenson. El propósito del mismo es realizar un abordaje clínico y teórico de los problemas de aprendizaje signado por los aportes del Psicoanálisis Contemporáneo. Dado que en la currícula universitaria actual esta vertiente psicoanalítica no se encuentra difundida, es nuestro objetivo contribuir a la propagación de sus conceptualizaciones, planteos e interrogantes. No sólo en la atención psicoterapéutica de las problemáticas de aprendizaje, sino también en todas aquellas patologías actuales que no se ciñen a los patrones de la técnica tradicional.
Tomaremos las contribuciones que este marco teórico permite en el recorte de objeto específico de la Psicopedagogía Clínica y llevaremos a cabo un recorrido histórico a través del trabajo realizado por la Cátedra con el objetivo de conceptualizar cuáles fueron y son los aportes del Psicoanálisis Contemporáneo a la investigación, la docencia, y la clínica.
Específicamente, nos ocuparemos de visibilizar el marco teórico que sustenta las actividades anteriormente mencionadas. Por este motivo, nos detendremos a revisar cuáles son las bases planteadas por distintos autores del Psicoanálisis Contemporáneo; como así también nos adentraremos en el Paradigma de la Complejidad, modelo epistemológico que abona a comprender el recorte de objeto de la presente materia: los procesos psíquicos comprometidos en la producción simbólica de niños/as y adolescentes con dificultades en el aprendizaje.

¿De qué se trata la Psicopedagogía Clínica?
El presente trabajo se encuentra enmarcado en la activa producción de conocimientos realizada por la Cátedra Psicopedagogía Clínica en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Desde el año 1986, la cátedra trabaja para generar avances en el conocimiento del recorte de objeto que ha adoptado. Según la Dra. Silvia Schlemenson, titular de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, "la clínica psicopedagógica tiene por objeto el alivio del sufrimiento psíquico producido por las restricciones en la productividad simbólica, que alteran y fracturan el aprendizaje escolar". (Schlemenson, 2009, pág. 31)
Es así que se trata de un abordaje teórico, clínico e investigativo de los procesos psíquicos complejos y heterogéneos comprometidos en la modalidad de simbolización propia de cada sujeto. En palabras de Patricia Álvarez y Julián Grunin, "consideramos a los procesos de simbolización como un entramado complejo y heterogéneo que articula formas diversas de trabajo representativo y de investimiento de objetos, para crear sentidos subjetivos y singulares que dinamizan la interpretación de la experiencia" (Alvarez y Grunin, 2010, pág. 17)
Por tanto, la Cátedra tendrá como interés fundamental el abordaje teórico y asistencial de los problemas de aprendizaje desde una vertiente singular; una mirada de la implicación subjetiva de las restricciones en los procesos de simbolización. Debido a esto no hablaremos de fracaso escolar de los niños/as y/o adolescentes, pues esta expresión hace referencia a un déficit en los mismos respecto del resto de sus compañeros, y respecto de lo que la currícula educativa ha marcado para cada año escolar. Por el contrario, el posicionamiento de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica se trata de una mirada que complejiza, considerando al sujeto en un marco de relaciones intersubjetivas y que pone en primer plano cómo este sujeto piensa y aprende construyendo sentido de su experiencia.
De esta manera, se problematiza el enfoque deficitario que muchas veces recibimos en los informes escolares e incluso en las verbali-

zaciones de la familia cuando acuden al Servicio.
En este sentido resulta interesante tomar un artículo de Ricardo Baquero "La educabilidad bajo sospecha" (Baquero, 2001) en el cual el autor critica la noción de educabilidad entendida como cierta capacidad que tiene el sujeto de ser educado; es decir, una capacidad diferencial entre sujetos o grupos de sujetos. El desafío es en vez de poner la sospecha en la naturaleza original e irremediablemente dañada del alumno; ubicarla sí en la insuficiencia del método de enseñanza. Es así que la educabilidad se define en la relación educativa misma, y no en la naturaleza del alumno; y los problemas de educabilidad se dibujan sobre la relación del sujeto con el dispositivo de enseñanza propuesto. Se trata de no apresurar el juicio sobre la naturaleza ineducable del sujeto, más bien sospechar del método. Por tanto, dirá Baquero, la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los mismos sino un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de la situación. Desde un enfoque solidario con este planteo, desde la Psicopedagogía Clínica, la mirada no está posada en lo deficitario ni solo en el sujeto individual sino que el objetivo es indagar cuáles son los procesos psíquicos complejos y heterogéneos, intra e inter subjetivos, que están en juego en la modalidad singular de simbolización de cada sujeto.
En esta aventura apasionante de descubrir el modo de funcionamiento psíquico propio de cada sujeto, y con el fin de poder generar efectos subjetivantes para el niño/a o adolescente devenido paciente de nuestro Servicio de Asistencia Psicopedagógica, se encaran tres desafíos. Estos son: la asistencia al sufrimiento de los pacientes, la indagación clínica y teórica de los procesos que se ponen en juego y la transmisión docente de conceptos extraídos de la clínica, a través del dictado de la materia. Es por eso que la Cátedra se encuentra estructurada en base a la interrelación de tres ejes disciplinarios: Clínica, Docencia e Investigación. Así es posible un trabajo permanente e interactivo entre la revisión y actualización constante de la teoría durante la práctica clínica; el surgimiento de disparadores hacia nuevas investigaciones; y la adaptación -tanto de los fundamentos teóricos como del producto de esta práctica- para la transmisión didáctica durante el trabajo docente.
En el área Clínica, la Cátedra cuenta desde su misma creación con un Programa de Asistencia Psicopedagógica para niños/as y adolescentes con problemas de aprendizaje. Se trata de un servicio gratuito que funciona en la Sede Independencia de la Facultad de Psicología (UBA). Los pacientes son derivados por Equipos de Orientación Escolar de distintas escuelas públicas de Ciudad de Buenos Aires, y se trata de población en situación de vulnerabilidad socio-económica. En general, viven en hoteles familiares o casas tomadas, aunque han habido casos de niños/as que han estado en situación de calle. El Programa ofrece diagnóstico y tratamiento. El diagnóstico es individual y se indagan profundamente las distintas áreas de productividad simbólica. Esto se lleva a cabo a través de entrevistas a los padres, a los niños/as y la administración de diversas pruebas. Por su parte, el tratamiento es grupal con dos terapeutas a cargo, una frecuencia semanal y un grupo de reflexión para padres a cargo de otro profesional (sólo en el tratamiento de niños/as). El mismo funciona simultáneamente al grupo de los niños, pero con una frecuencia quincenal.
Respecto del área de Docencia, la Cátedra cuenta en el área de Grado con la materia electiva del Área Profesional Psicopedagogía Clínica. La misma es cuatrimestral y plantea una renovada mirada clínica de los problemas de aprendizaje. Posee un espacio atractivo que es la participación de los alumnos/as de grado en la clínica, mediante la observación de un caso por Cámara Gessell. Por otra parte, en el Posgrado, la Cátedra propone desde el año 2008 el Programa de Actualización "Nuevas formas de simbolización en la infancia y la adolescencia" y desde el 2013, la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica.
Por último, en el área de Investigación, la Cátedra ha tenido una gran cantidad de Proyectos de financiamiento de UBACYT, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Voluntariado Universitario, UBANEX, MINCYT-CAPES, etc. En la actualidad, los Proyectos vigentes son: PICT 2008-1188 "Tratamiento psicopedagógico en niños y adolescentes en situación de pobreza" (ANPCyT); "Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje" (UBACyT); y "Promoción de procesos imaginativos en adolescentes actuales" (UBANEX). Algunos de estos proyectos también apuntan a hacer transferencias al Sistema Educativo, por eso hace varios años se viene llevando a cabo un Taller de Cine en una escuela media de Ciudad de Buenos Aires que intenta promover procesos creativos en adolescentes en situación de vulnerabilidad.
En el seno de estos proyectos de investigación anteriormente mencionados, la presente Cátedra ha contado y cuenta actualmente con varios becarios de Doctorado y de Maestría financiados por CONICET, ANPCyT y UBACyT que trabajan intensamente en la producción de conocimientos.
A modo de resumen, la práctica de los profesionales de la Cátedra se puede resumir en la siguiente cita: "La Psicopedagogía Clínica es una disciplina dedicada a la investigación, teorización y asistencia de los procesos psíquicos comprometidos en la producción simbólica (...) de niños y jóvenes con dificultades en el aprendizaje, y focalizada en el estudio de los aspectos subjetivos distintivos del tipo de relación de cada sujeto con los objetos sociales y de conocimiento." (Schlemenson y Grunin, 2013, pág. 15)

¿Cuáles son nuestros fundamentos teóricos y epistemológicos?
La Psicopedagogía Clínica está sustentada en un marco teórico específico y una postura epistemológica clara.
Respecto del marco teórico, ha adoptado el Psicoanálisis Contemporáneo que engloba autores como: Piera Aulagnier, Cornelius Castoriadis, André Green, Donald Winnicott, Samí Ali, Julia Kristeva y Silvia Bleichmar. Esta postura teórica, que adhiere a las bases de su fundador Sigmund Freud, asume un proceso de constante construcción y complejiza sus herramientas para tratar las nuevas formas y problemáticas de simbolización tales como los casos limítrofe o fronterizos, el padecimiento psicosomático, los casos de psicosis infantil, entre otros. Sumándose a una tradición de autores extranjeros y argentinos que han pensado el psicoanálisis de nuevo, la presente Cátedra se ha propuesto el desafío de pensar psicoanalíticamente los problemas de aprendizaje. Éstos adquieren en la actualidad características específicas tanto en la constitución subjetiva de los niños como en la influencia de las nuevas tecnologías, como un elemento más a tener en cuenta a la hora de trabajar con las características de procesos de simbolización en niños/as y adolescentes.

Entonces cabe hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué es el Psicoanálisis Contemporáneo? El proyecto del Psicoanálisis Contemporáneo se define históricamente, según explica Fernando Urribarri, por el reconocimiento y la búsqueda de superación de la crisis del psicoanálisis debida a la fragmentación y al reduccionismo de los modelos post-freudianos. Luego del fallecimiento de su fundador, el psicoanálisis albergó algunas producciones de autores originales con aportes muy valiosos; pero también evidenció la creación de

múltiples corrientes militantes en cada una de ellas. Urribarri dirá "Frente al dogmatismo y al reduccionismo post-freudiano, se destacan históricamente tres movimientos antidogmáticos que inauguran profundos procesos de cambio" (Sverdlik, 2010, p. 14) El autor menciona que de la evolución de estos movimientos, (en Inglaterra el Independent Group, en Francia los primeros y principales discípulos que rompen con Lacan, y en Argentina un movimiento freudiano pluralista cuestionador de la hegemonía kleiniana) surge el pensamiento psicoanalítico contemporáneo donde al sujeto psíquico se lo concibe como un proceso heterogéneo de representación que simboliza las relaciones: en y entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo.
El movimiento contemporáneo instituye, según Urribarri, una nueva matriz disciplinaria que apunta a una lectura pluralista de Freud, una apropiación crítica y creativa de los principales aportes post-freudianos, una clínica desafiada por prácticas con cuadros no-neuróticos predominantemente y un horizonte epistemológico definido por el paradigma de la complejidad.
Este punto nos lleva a transmitir la postura epistemológica adoptada por la Cátedra: el Paradigma de la Complejidad postulado por Edgar Morin. El mismo interroga de manera crítica los abordajes que poseen un carácter totalizante de la realidad. Lejos del paradigma de la simplicidad en donde se separa aquello que permanece ligado (disyunción) o se unifica lo diverso (reducción), el paradigma de la complejidad nos conduce a la aventura científica de alcanzar descubrimientos imposibles de concebir en términos de simplicidad (Morin, 2000) Es en el marco de este modelo que es posible la unión de ciertas nociones que lógicamente parecieran excluirse. Allí está la complejidad, postula Morin, donde no podemos remontar una contradicción. Y de esta manera, aceptar la complejidad, es aceptar la contradicción, la incertidumbre y el conflicto. La complejidad es muy distinta de la idea de completud; no se trata de tener versiones completas de las cosas, sino la concepción del carácter multidimensional de la realidad. Es un pensamiento incierto que no puede escapar a la incertidumbre.

¿Por qué se toman estas perspectivas teóricas?

La propuesta es que el abordaje del recorte de objeto (los problemas de aprendizaje desde la mirada de los procesos de simbolización) sea un abordaje de tipo complejo, pudiendo reconocer una multiplicidad de factores intervinientes, como el conflicto, la contradicción y la incertidumbre. Es desde el Psicoanálisis Contemporáneo que es posible un abordaje de esta envergadura.
En este sentido, resulta relevante dar cuenta de nuestras concepciones sobre el aparato psíquico. Desde la perspectiva de la Cátedra es entendido como un proceso que se inicia desde el nacimiento como un potencial a desarrollar. Los exponentes del Psicoanálisis Contemporáneo sostienen que la constitución del aparato psíquico es exógena. Es decir, las características que adquiere la estructura intrapsíquica están íntimamente vinculadas con las relaciones intersubjetivas establecidas desde los primeros comienzos. Por el desvalimiento del cachorro humano, es el adulto a cargo quien además de satisfacer las necesidades básicas introduce un plus de placer, que erogeiniza y libidiniza al infans. Los avatares de lo que ha acontecido en el eje intersubjetivo tienen efectos en el eje intrapsíquico y viceversa -recurriendo una vez más al paradigma de la complejidad y a la causalidad recursiva del objeto complejo- en palabras de Morin. De esta manera, las relaciones con los primeros objetos significativos poseerán una gran injerencia en la estructuración del aparato psíquico. Por este motivo es que en nuestra tarea clínica cotidiana ponemos gran interés en las transmisiones parentales, es decir, en las modalidades de simbolizar transmitidas desde los adultos a cargo. Consideramos que éstas tendrán efectos en el modo de representarse el mundo de los niños/as; como así también, en la modalidad posicional de los padres en relación a sus hijos y a la problemática de los mismos. Nos interesará distinguir los enunciados significativos con los que representan la problemática, pensar cuáles son las modalidades de circulación del afecto en el discurso, la modalidad de ejercicio de las funciones simbólicas primarias, entre otras cuestiones. En este sentido, Piera Aulagnier plantea que "en el momento que la boca encuentra el pecho, encuentra y traga un sorbo de mundo" (Aulagnier, 1977). Así como el acompañamiento del adulto permite y sostiene un modo de dar sentido a la experiencia, también influirá en la relación del niño con las novedades. Al respecto, plantea S. Schlemenson: "la intensidad libidinal de las relaciones iniciales actúa entonces como una fuerza constitutiva del deseo de conquista del mundo, sesgada por un entramado vincular inicial en el cual se despliegan diferentes maneras de buscar e interesarse por las novedades" (Schlemenson, 2009, pag. 20) Sin embargo, es importante señalar que no adscribimos a hipótesis lineales, y las características deficitarias del sostén materno/paterno no redundan necesariamente en problemas de simbolización.
A fin de poder comprender los mecanismos intrínsecos a la constitución del psiquismo, nos valdremos de algunas conceptualizaciones de André Green, importante exponente del Psicoanálisis Contemporáneo. Este autor propone revisitar la metapsicología freudiana y plantea una ampliación del esquema del peine que Freud proponía en su obra "La Interpretación de los sueños". Green sostiene la existencia de tres barreras o fronteras que son zonas de trabajo (límite somato-psíquico, la barrera del preconciente, y la protección antiestímulo), que separan cuatro territorios (soma, psiquismo inconsciente, psiquismo consciente y real) (Green, 1996). De este modo, agrega los territorios del soma y lo real para dar cuenta de las patologías actuales, que hacen síntoma en la falta de permeabilidad de las barreras. Es un modelo progrediente y regrediente en donde se ponen en juego procesos que resultan complejos y heterogéneos en tanto comprometen formas de representación provenientes de las distintas instancias psíquicas (icc,pcc,cc), articulando sus respectivas y diferentes legalidades y modos de funcionamiento psíquico.
El aparato psíquico se complejiza en la medida en que estas legalidades y materialidades funcionan simultáneamente. Una postura similar es la que plantea Piera Aulagnier que propone la inauguración y luego la convivencia de distintos procesos: originario, primario y secundario.
La posibilidad de producir simbólicamente, no es entonces un fenómeno natural que acontece debido al mero crecimiento del ser humano, sino que es el resultado de un largo proceso de trabajo psíquico sin el cual resultaría imposible la simbolización. Si el funcionamiento psíquico es plástico, es posible la interrelación de distintas materialidades representativas y modalidades de funcionamiento, y se hace posible la complejización del pensamiento.
Green pondrá en tensión el eje intrapsíquico y el eje intersubjetivo "revisitando el lugar de la pulsión (en tensión óptima con el objeto) en tanto matriz fundamental del trabajo representativo." (Schlemenson y Grunin, 2013, pág 51). Por tanto, reivindicará la importancia de la pulsión, planteando que la misma motoriza al sujeto en su sed de investimiento de objetos. Según Green, la pulsión no sólo encuentra objetos de placer, sino que los crea: "La función objetalizante cuya existencia yo postulo, consiste (...) no sólo en ligarse a objetos sino también en crearlos. En crearlos, hallándolos; en hallarlos, porque ya estaban ahí." (Green, 1996, pág 38)
Este punto nos lleva a otra vertiente necesaria para la adquisición

de novedades; además de la vertiente representacional; la energética. La plasticidad psíquica necesaria para la movilidad libidinal, la sublimación como sustitución de objetos privados por objetos sociales de valor (Castoriadis, 1993), requiere de ciertos movimientos de investimiento y desinvestimiento.
La Psicopedagogía Clínica se encarga de estudiar las modalidades de investimiento y desinvestimiento de objetos externos o del propio trabajo de pensamiento, distinguiendo en cada sujeto formas específicas de elaborar sentido en el intercambio con objetos sociales. Aquí hallamos diversos procesos involucrados en el aprendizaje.

Pero, ¿qué sucede cuando hay escasa plasticidad psíquica en sujetos con problemas de aprendizaje? La plasticidad del aparato psíquico permite el acceso a lo que Green llama procesos terciarios (1996), como interjuego entre procesos primarios y secundarios evitando la saturación de unos sobre otros. Cuando este interjuego está obturado y hay un predominio rígido de un proceso por sobre otro, se produce el empobrecimiento de la ductilidad psíquica. Esto genera dificultades en la integración de las legalidades psíquicas, y las producciones pueden adherirse a significaciones compartidas con escasa implicación subjetiva (predominio del secundario) o pueden estar tan cargadas de sentidos singulares que son poco transmisibles a los otros (predominio del primario). En nuestra práctica, es posible vislumbrar en los niños/as y adolescentes con problemas de aprendizaje, restricciones en los procesos de simbolización.

¿Cuál es el lugar del adulto a cargo?
Desde este enfoque psicoanalítico, lejos de reducir al sujeto psíquico a un ente aislado definido en algún punto del desarrollo; se abre la posibilidad de pensar a los sujetos en situaciones de aprendizaje. Éstos no son individuales sino siempre producto de relaciones con otros significativos que despliegan funciones encuadrantes (Green, 1975) y de oferta simbólica y libidinal.
En este sentido, Winnicott plantea una dimensión paradojal de la creación de objetos internos y de encuentro con objetos externos; ya que es el objeto externo ofertado por quienes sostienen las funciones simbólicas primarias, quien posibilita una matriz intrapsíquica fundacional que Green nombra como estructura encuadrante (Álvarez, Grunin,2010). La misma posibilita las diversas formas de objetalización y de potencialidad de desplazamiento. Es decir, se trata del despliegue de un espacio encuadrante de ausencia como potencialidad de presencia; y se ubica como sostén o condición misma para el advenimiento y despliegue de la actividad representativa.

A fin de ilustrar nuestra mirada clínica en los casos que atendemos en el Servicio, tomaremos una pequeña viñeta de un niño que asiste actualmente a uno de los grupos de tratamiento. Por razones de confidencialidad, cambiaremos su nombre y lo llamaremos Lisandro.

Una mirada de las restricciones en primera persona
Lisandro acude al Servicio porque le cuesta entender los problemas de matemática en la escuela. Tanto él como su mamá conectan sus problemas de aprendizaje con su mala pronunciación (que es notable) y se observa en el relato materno una importante culpabilización al padre.
En sus producciones, se observa que L tiene una tendencia a la sobreadaptación, en detrimento de sus sentidos propios (alto puntaje en Comprensión del WISC III, una comprensión lectora conservada pero con pocas posibilidades de imaginar algo a partir de lo leído, el vínculo transferencial). Esto genera un predominio del proceso secundario, que implica un adecuado funcionamiento de la legalidad consciente, pero que obstaculiza la emergencia de contenidos imaginarios, singulares y subjetivos. Esto a su vez se observa en el intenso control al servicio de la evitación de los conflictos, patente en sus producciones.
Como resultado de la poca plasticidad del psiquismo de L, se le dificulta generar mediaciones, y ante el aumento de tensión va de la inhibición a la descarga: comenta la mamá que "cuando se enoja, se va directamente a las manos o llora de bronca". En general, es un niño muy inhibido, tiene pocos amigos; pero con sus hermanos se pelean y se golpean permanentemente. Esta misma dificultad de un interjuego entre los modos de funcionamiento, se observó en su posicionamiento diferencial entre diagnóstico y tratamiento: en el diagnóstico se mostró muy preocupado por cumplir con lo pedido, sólo respondiendo a lo que se le preguntaba. En el tratamiento, se muestra hostil con sus compañeros y las terapeutas, rompe casi permanentemente el encuadre y es difícil lograr que se comprometa con la actividad propuesta.

Palabras finales
La experiencia de producción del presente artículo trajo aparejado un ejercicio de puesta en debate y reflexión por parte de las autoras acerca de la actividad que mantiene la cátedra, así como la revisión de los constructos teóricos que la sustentan.
Al momento de concluir con la tarea, compartimos un mismo pensamiento que creemos producto del trayecto realizado: el esfuerzo cotidiano de todos los profesionales implicados, se sostiene y renueva en un objetivo común y permanentemente acariciado, ofrecer a niños/as y adolescentes una oportunidad de mejorar su calidad de vida, mediante el alivio del sufrimiento psíquico provocado por los problemas de aprendizaje.
Soñamos con poder contribuir con la continuidad de dicha tarea, así como también de formar otros profesionales que faciliten a los pacientes la oportunidad de encontrarse con la profunda satisfacción que ofrece la complejización de la producción simbólica.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez, P. y Grunin, J.: "Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización" en Revista Universitaria de Psicoanálisis, 2010, nro.10, pp. 15-34.

Aulagnier, P. (1977) La violencia en la interpretación, Buenos Aires, Amorrortu.

Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha", en Cuadernos de Pedagogía. N°9 Rosario.

Castoriadis (1993) El inconsciente y la ciencia. Buenos Aires. Amorrortu.

Schlemenson, S. (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica, Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico, Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013) Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires. Editorial Eudeba.

Sverdlik, M. (2010) La creación del pensamiento en los orígenes. Estudio psicoanalítico acerca de las fantasías y teorías sexuales infantiles. Buenos Aires. Editorial Teseo.

Green, A. (1996) La metapsicología revisitada, Buenos Aires, Eudeba.

Green, A. (2010) El pensamiento clínico. Buenos Aires, Amorrortu.

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO E A AÇÃO DO PROFESSOR

Alencar, José João
Centro Universitário FIEO. Brasil

Resumen
Neste estudo faremos reflexões sobre o Processo de mediação e a ação do professor no processo ensino e aprendizagem. O objetivo geral é tecer considerações para que possamos refletir e levantar algumas contribuições para o processo ensino e aprendizagem e formação de professores. Para isto utilizaremos a pesquisa bibliográfica para a compreensão deste problema utilizaremos as técnicas de leituras e compreensão de autores que trabalharam na discussão deste tema. A fundamentação teórica consistira da análise de referenciais bibliográficos publicados como: Bakhtin, 2006; Benjamin, 1994. Bosi, 1994; Bourdieu, 1974; Catani, A. 2001. Chauí. 2006; Freire. P. 1998. Imbernón, 2009; Souza Neto. J, 2011; Vigotsky, 2007, entre outros. A estrutura deste trabalho, consistirá na reflexão sobre o professor como mediador das ações no processo ensino e aprendizagem, abordando a Importância da fala, o relacionamento entre desenvolvimento e aprendizagem e reflexões sobre questões que nos remete ao professor mediador da aprendizagem. Finalizando tecermos algumas considerações finais.
Palavras - chaves: Mediação - Professor - ensino - aprendizagem

Palabras clave
Mediação, Professor, Ensino, Aprendizagem

Abstract
THE MEDIATION PROCESS AND ACTION OF TEACHER
In this study we reflections on the mediation process and the action of the teacher in teaching and learning process. The overall goal is to make considerations for us to reflect and raise some contributions to the teaching and learning process and teacher training. For this we use the literature to understand this problem we use the techniques of reading and understanding of authors who have worked in the discussion of this topic. The theoretical analysis consisted of bibliographical references published as: Bakhtin, 2006; Benjamin, 1994. Bosi, 1994; Bourdieu, 1974; Catani, A. 2001.Chauí. 2006; Freire. P. 1998. Imbernon, 2009; Souza Neto. J, 2011; Vygotsky, 2007, among others. The structure of this work consists in reflection on the teacher as a mediator of the actions in the teaching and learning process, addressing the importance of speech, the relationship between development and learning and reflections on issues that brings us to the facilitator of learning. Finalizing may weave some end considerations.

Key words
Mediation, Teacher, Teaching, Learning

Introdução
Neste estudo faremos reflexões sobre o Processo de mediação e ação do professor, no processo ensino e aprendizagem. Na atualidade, muito se comenta sobre esse processo. Destes comentários surgiram dúvidas sobre o entendimento da relação do professor como agente responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Diante disto, surge a necessidade de reflexões sobre o tema.
Pensando na questão, será que na atualidade o professor está atuando como mediador no processo ensino e aprendizagem ou está trabalhando com a idéia de que é somente transmissor de informações?
Diante desta dúvida, escolhemos como objetivo geral, tecer considerações com a finalidade de podermos refletir e levantar algumas contribuições para o processo ensino e aprendizagem e formação de professores.
Acreditando que neste momento a pesquisa bibliográfica é de suma importância para a compreensão deste problema. Utilizaremos as técnicas de leituras e compreensão de autores que trabalharam na discussão deste tema.
Buscaremos analisar fundamentos teóricos em referenciais bibliográficos publicados e discutir como estas ideias fortalecem o nosso cotidiano no processo ensino e aprendizagem. Para isto estudaremos autores como: Bakhtin, 2006; Benjamin, 1994. Bosi, 1994; Bourdieu, 1974; Catani, A. 2001.Chauí. 2006; Freire. P. 1998. Imbernón, 2009; Souza Neto. J, 2011; Vigotsky, 2007, entre outros.
Este trabalho será estruturado, primeiramente refletindo sobre o professor como mediador das ações no processo ensino e aprendizagem. Logo em seguida será discutida a importância da fala e também, sobre relacionamento entre desenvolvimento e aprendizagem. Serão realizadas reflexões sobre questões que nos remetam ao professor mediador da aprendizagem. Finalizando, teceremos algumas considerações finais.

1 - O Professor como mediador das ações no processo ensino e aprendizagem
A escola na atualidade se vê diante das transformações da sociedade, precisando buscar a construção de novos métodos para a prática de ensino e aprendizagem. Estes métodos devem atender a mudança do paradigma da escola. Por muito tempo a escola visava apenas o processo de ensino. Na atualidade a escola deve aprender a aprender, construindo conteúdos significativos para que ocorra o processo de aprendizagem. Neste sentido, o paradigma da escola que ensina, deve ser alterado para a escola que também aprende. Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008.
Partindo do princípio da construção do conhecimento é necessário possibilitar a interação dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, com a sociedade e seu meio ambiente. Para isso, é necessário pensar em diversas situações e grupos sociais que estão sempre confrontando pontos de vista, respeitando as variações em que a linguagem é representativa e a experiência escolar transforma-se em vivências. Estas vivências permitem a compreensão de diferentes linguagens, facilitando assim a organização da realidade

e construindo novos significados. Esta construção de novos significados favorece o processo de ensino e aprendizagem.
Acreditando ainda que a cultura é um elemento que interage e perpassa em todos os momentos históricos da sociedade de várias maneiras e demonstra os relacionamentos entre coisas do nosso momento, com outros humanos e também com as práticas materiais de nossa vida.
Entendendo que a prática do professor como mediador das ações no processo ensino e aprendizagem e acreditando que o convívio social e a experiência interpessoal possibilitam o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade de mediação no processo ensino e aprendizagem. Esta idéia é fortalecida:
Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. È como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (Walter Benjamin, 1994, p. 197-98)
Considerando ainda, que o professor se constrói a partir de suas vivências e tendo como elo entre estas vivências a realidade e a fala, que se caracteriza como uma relação social consciente. Isto nos mostra que, segundo Vigotsky, os conceitos sociais estão sempre recebendo influências da linguagem.
Acreditando neste sentido, que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. (Vigotsky, 1997, p. 49, citado por Lunardelli, Tanamachi e Lopes Junior, In psicologia em estudo, v.11, nº3 p.473-482. set/dez 2006).
Para explorar estas ideias, partiremos de conceitos trabalhados nos textos, A formação social da mente (Vigotsky), *Obras escolhidas I*. **(**W**.** Benjamin) e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
Inicialmente abordaremos a importância da fala, depois refletiremos sobre o relacionamento entre desenvolvimento e aprendizagem e finalizaremos com a importância da abordagem sócio-histórica de Vigotsky, na relação professor como mediador das ações no processo ensino e aprendizagem.

1.1- A Importância da fala

Vigotsky, quando trata a questão da linguagem egocêntrica, acredita que esta linguagem tem um sentido intrapessoal, ou seja, estabelece relações entre a história individual e a história social. Esta relação diferencia-se de estudos anteriores e podemos perceber esta diferença quando:
o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (Vigotsky, 2007, p.11-12)
A forma como a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais experientes, desempenham um importante papel na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual. Desta maneira, a relação entre a fala externa e o pensamento, transforma - se ao longo do desenvolvimento, por isso o processo de desenvolvimento consiste na apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que nasceu. Nesse sentido, as vivências dos professores como mediadores das ações no processo ensino e aprendizagem, tornam-se um elemento fundamental para a aprendizagem. Ainda podemos perceber esta idéia quando Marisa Irene Siqueira Castanho, no texto sobre o *Sujeito que aprende* relata que:
O sujeito constrói o conhecimento e é construído por ele; sua consciência se estrutura como linguagem; caminha do social para o individual; sua fala egocêntrica é uma fala interna, que não desaparece, mas transforma-se em pensamento (operação mental); a fala egocêntrica é intermediária entre a ação e pensamento. (Barone, 2011.p.11)
Partindo do princípio de que a fala egocêntrica é o elemento intermediário entre a ação e o pensamento é de fundamental importância a mediação do professor nas ações de ensino e aprendizagem. A vivência deste profissional interagindo com outros, será um fator positivo para que ocorra a transformação em todos os sentidos. Acreditando nesta forma de mediação é que:
Essas observações levam-me a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como os olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. (Vigotsky, 2007, p.13)
Este fato ainda é percebido quando Vigotsky coloca crianças numa situação experimental parecida à utilizada por Kohler com macacos, em que elas devem utilizar instrumentos para alcançar determinado objeto. As crianças, além de utilizarem os instrumentos, falam. Esta fala aparece espontaneamente e contínua durante todo o experimento, aumentando a intensidade sempre que a situação se torna mais complicada e o objetivo mais difícil de ser atingido.
Além disso, o professor como mediador das ações no processo ensino e aprendizagem que constrói a partir de suas vivências realça a importância da linguagem egocêntrica, pois considera que esta fala quando:
se desloca para o inicio da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior. (Vigotsky, 2007, p.17)
Esta ideia também percebida quando acreditamos nas questões colocadas por Marx, quando defende a idéia dialética de que o "*homem faz a história e a história faz o homem"*. Para que isto aconteça é necessário que:
Todos os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas. Não se trata de pensarmos em uma lista de características que compõem um modelo segundo o qual devemos produzir o nosso texto, mas compreender como esse funciona em sociedade e de que forma ele deve ser produzido e utilizado a fim de atingir o objetivo desejado.(Proposta curricular do Estado de São Paulo: língua Portuguesa, 2008 p.41)

2 - O Relacionamento entre desenvolvimento e aprendizagem

Vigotsky traçando reflexões sobre o relacionamento entre desenvolvimento e aprendizagem aponta três concepções. A primeira centra-se na idéia de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são independentes. O aprendizado é considerado um processo externo, não envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele apenas utiliza os avanços do desenvolvimento, mas não fornece elementos para modificar o seu curso. Nesse sentido:
o desenvolvimento ou a maturação é visto como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado. (Vigotsky, 2007, p.89)
A segunda concepção admite que aprendizado é desenvolvimento. Nesse sentido os ciclos de desenvolvimento e de aprendizagem ocorrem ao mesmo tempo. Essa idéia surge quando:

Os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem superpostas. (Vigotsky, 2007, p.90).

A terceira concepção admite que o desenvolvimento e a aprendizagem sejam processos diferentes, porém se relacionados um influencia o outro. Idéia esta presente na teoria de Koffka que diz:

O desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro - de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso;de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. (Vigotsky, 2007, p. 90)

Partindo desse ponto de vista é possível dizer que diferença entre crianças deve-se a diferença qualitativa em seu ambiente social, ou seja, a diferente forma de relacionar-se, com as pessoas em seus ambientes. Essas formas auxiliam as crianças a entrarem em sintonia com os procedimentos e os modos de realização das tarefas que se fazem necessárias à vida social.

As diferenças encontradas nos diferentes ambientes sociais das crianças promovem aprendizagens diversas que passam a ativos processos de desenvolvimento também diversos. Nesse sentido a aprendizagem precederia o desenvolvimento intelectual, ao invés de segui-lo ou de ser com ele coincidente. Isso por que:

Uma vez que uma criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para a assimilação do princípio. Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem. (Vigotsky, 2007, p.94)

Nesse sentido as vivências dos professores podem colaborar para novas ações no processo ensino e aprendizagem. Considerando ainda que o processo de aprendizado estimule e empurre para frente o processo de desenvolvimento. Outro ponto é que ele atribui ao aprendizado importante papel no desenvolvimento da criança. Desta maneira, ou seja, acreditando que o processo de desenvolvimento ocorre de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado, resulta deste processo o que Vigotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Potencial.

O conceito de zona de desenvolvimento potencial possibilita compreender funções de desenvolvimento que estão a caminho de se completar. Nesse sentido, pode ser utilizado tanto para mostrar a forma como a criança organiza a informação, como para verificar o modo como seu pensamento opera. Tal conceito é de extrema importância para um ensino efetivo. Apenas conhecendo o que as crianças são capazes de realizar com ou sem ajuda externa é que se pode conseguir planejar as situações de ensino e avaliar os processos individuais. Portanto o papel da aprendizagem ganha destaque na teoria de desenvolvimento de Vigotsky, que também mostra que a qualidade de trocas que se dão no plano verbal entre professor e aluno irá influenciar na forma como as crianças e jovens tornam mais complexo o seu pensamento e processam novas informações. Esta idéia caracteriza a zona de desenvolvimento proximal quando corresponde:

a distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotsky, 2007, p. 97)

Para Vigotsky, o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasce. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento de sua cultura, assim:

A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, viabiliza a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com a língua materna e por meio dela que as formas sociais arbitrárias de visão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e de comunicação. (Currículo do Estado de São Paulo, 2010 p.14)

Neste sentido é possível o professor como mediador das ações no processo de ensino e aprendizagem compreenderem os ciclos e processos do desenvolvimento que já estão completos, como também os processos que estão se formando, neste caso:

a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.(Vigotsky,2007, p. 98)

1.3 - O Professor mediador da aprendizagem

Ao observar a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem Vigotsky chama a atenção para o fato de que a aprendizagem não se inicia na escola. Assim o papel do professor mediador das ações no processo ensino e aprendizagem tornam-se um elemento fundamental no processo de intermediação entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, para que a partir daí elaborar ações para que:

a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja,aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (Vigotsky, 2007, p. 98)

Ideia fortalecida em:

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico. (Freire, 1997, p.65)

Partindo destes princípios, é sustentada na visão de Vigotsky e compartilhada por Freire, P. (1997) que todos os fenômenos psicológicos constituem momentos de consciência social e têm um caráter social e consciente, ou seja, eles dependem de conceitos sociais e estão impregnados pela linguagem. Desse modo, acredita-se que os seres humanos transformam-se ativamente à medida que transformam seu mundo social e natural. Outro conceito é que os fenômenos psicológicos se inter-relacionam dialeticamente. Isto significa que a qualidade desses conceitos se interpenetra, ou seja, de modo que eles são internamente relacionados, por isso que:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vigotsky, 2007, p. 20)

Para Vigotsky o desenvolvimento é um complexo processo dialético, que se caracteriza pelas diferentes funções e transformações qualitativa de uma forma em outra, não sendo, portanto uma acumulação de mudanças unitárias. Por isso que o papel do professor como mediador de ações no processo ensino e aprendizagem é um elemento fundamental para o processo ensino e de aprendizagem e para o desenvolvimento. Esta idéia ainda pode ser compartilhada

quando W. Benjamin diz que:

A narrativa não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tira-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila. (Walter Benjamin, 1994, p. 205).

Dialogando com esta idéia, percebemos que:

O processo da fala e da escrita, a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e há seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ´sine qua´ da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável de expressa-la. (Freire,1998 p.131)

Concluindo esta reflexão, podemos dizer que o conhecimento que o professor como mediador das ações no processo ensino e aprendizagem têm do aluno e dos conteúdos que deve trabalhar para melhorar o desenvolvimento de suas ações. Cabendo ao professor permitir que o aluno expresse por si, mostrando aquilo que necessita para o seu crescimento no processo ensino e aprendizagem. Para isto, o que é necessário para o professor mediador das ações no processo ensino e aprendizagem faça? A nosso ver, seu papel consiste em muitas funções que devem ser descobertas e desempenhada conforme o desenvolvimento dos alunos, observando a zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 2007) que é o fator primordial no ato de mediação no processo ensino e aprendizagem. Assumir-se como professor mediador das ações no processo ensino e aprendizagem requerem conhecimentos de muitos aspectos da missão a ser desempenhada. É necessário ter metas, objetivos claros, saber o que vai ensinar, mas não desconsiderar para quem está ensinando, pois é disso que precisa para saber o como realizar. Integrar como mediador é trabalhar as diversas formas do processo ensino e aprendizagem, ou seja, observar o aluno concreto, real, as estratégias de ensino, o contexto cultural e histórico em que se encontram (Vigotsky,2007). Para realizar esta integração é necessário responsabilidade e comprometimento com o aluno, o que permite avançar na compreensão do professor como mediador das ações no processo ensino e aprendizagem.

Para que este processo ocorra naturalmente, finalizaremos este texto refletindo sobre a frase:

Inferimos que o conhecimento deve ser desenvolver a partir da vida e com a vida. Sua razão de ser é responder às indagações colocadas pelo cotidiano. (Souza Neto, 2011, p. 55)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, C.; Neto, J.C. de S. (Organizadores): A dinâmica da formação do professor e do educador social,1ed. São Paulo: Expressão e Arte,2011

Bakhtin, M.: Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Editora Hucitec, 2006.

Benjamin, W.: Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Benjamin, W.: Obras escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1989

Bosi, Ecléa.: Memória e Sociedade - Lembranças de Velhos. São Paulo, Companhia das Letras, 1994;

Bourdieu, P.: A economia das trocas simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 1974

Catani, A. (orgs.): Escritos de Educação, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

Catani, D.B. et al.: Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores. Revista brasileira de educação, nº 01, 1996.

Chauí, M.: Convite à filosofia. São Paulo, Editora Ática, 2006.

Imbernón, F.: Formação permanente do professorado - novas tendências. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

Goulart. I.B.: Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos e Aplicações à prática Pedagógica, 17 ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Gramsci, A.: Concepção dialética da história. 3ª Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, S.A, 1978.

Kleiman, Â.B. (org): A formação de professores: Perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas, SP, Mercado de Letras Edições, 2001.

Lunardelli, Tanamachi e Lopes Junior: In psicologia em estudo, v.11, nº3 p.473-482.set/dez 2006

Nóvoa, A. (org.): Vidas de professores. Porto, Porto Editora, 1993.

Palma, J.C.: A política nacional de formação de professores. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite. Trajetórias e perspectivas na formação de educadores. São Paulo, Editora UNESP, 2004.

Paro, V.H.: Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino. São Paulo, Ed. Ática, 2007

Patto, M.H.S.: A produção do fracasso escolar - Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, Casa do psicólogo, 1999..

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa, São Paulo: SEE, 2008.

São Paulo [Estado], Secretaria da Educação: Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, Códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

Saviani, D.: História da idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP, Autores Associados, 2007.

Souza, E.C.: O Conhecimento de si - Estágio e narrativas de formação de professores. Salvador, BA, UNEB, 2006 a.

Vigotsky, L.S.: A formação Social da Mente.São Paulo:Martins Fontes[Trad. José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto&Solange Castro Afeche], 2007.

ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA MEDIADAS POR TIC COMO HERRAMIENTAS EPISTÉMICAS EN BIOLOGÍA. UN ANÁLISIS "A PRIORI"

Alfie, Lionel David
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias, Universidad de Buenos Aires

Resumen
Lectura y escritura han sido conceptualizadas en los modelos psicolingüísticos y cognitivos como potenciales herramientas de elaboración epistémica. Las investigaciones han mostrado, empero, que sólo en determinadas condiciones aportan a la elaboración del conocimiento. A su vez, se han constatado las dificultades de los alumnos para emprender y sostener actividades de producción y comprensión académicas. Este trabajo describe una experiencia piloto desarrollada en un Instituto Superior de Formación Docente. Presentamos una secuencia didáctica con lectura y escritura mediadas por TIC implementada en la asignatura Biología y Laboratorio del primer año del profesorado en Biología. En la última sección, realizamos un análisis a priori de la secuencia, a la luz de referentes teóricos, a fin de describir los criterios que justifican la inclusión de la lectura y la escritura, con su potencialidad epistémica: (1) Desarrollar estas prácticas en el marco de un proyecto aportó sentido para los alumnos; (2) el acompañamiento docente se erigió como un rasgo clave de dichas actividades y (3), se privilegió una inclusión de las TIC que potenciara los usos de la lectura y escritura para aprender por sobre la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas.

Palabras clave
Lectura, Escritura, Biología, TIC

Abstract
TEACHING READING AND WRITING MEDIATED BY ICT AS EPISTEMISTEMOLOGICAL TOOLS IN BIOLOGY. AN "A PRIORI" ANALYSIS
Reading and writing have been conceptualized in psycholinguistic models as potential cognitive and epistemic development tools. Research has shown, however, that only certain conditions bring them the opportunity to contribute to the development of knowledge. At the same time, have been noted the problems of the students, even in higher education, to undertake and sustain production activities and academic understanding. This paper describes a pilot developed in a teacher education institute. In this paper we present a didactic sequence whit reading and writing mediated by ICT, developed in the subject Biology and Laboratory of the first year of teacher education program. Finally, we carried out a priori analysis of the sequence, under the theoretical framework, in order to describe the criteria that justify the inclusion of reading and writing, showing why they were potentially epistemic tools: (1) to work in the framework of a project provided sense to the reading and writing activities, (2) the support of the teacher emerged as a key feature of such activities and (3) we included uses of ICT that enhance reading and writing activities instead of incorporating new technology tools.

Key words
Reading, Writing, Biology, ICT

Introducción
Entendemos que ciertas actividades de lectura y escritura en las asignaturas y en todos los niveles educativos posibilitan a los alumnos discutir los contenidos, relacionarlos, elaborarlos y así aprender (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2005; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010b). En efecto, según una reciente revisión bibliográfica (Archila, 2012), existen en la literatura abundantes investigaciones en didáctica de las ciencias que destacan el rol de las actividades de escritura en la formación de profesores. En este caso, buscamos indagar en qué condiciones la incorporación de lectura, escritura y TICs resultan herramientas epistémicas para el aprendizaje. A tales fines, se conformó un equipo, compuesto por el investigador y dos docentes, que diseña y lleva a cabo sendas secuencias didácticas en una asignatura de primer año y una de cuarto año de un profesorado de Biología (una secuencia por aula) de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) ubicado en el Conurbano Bonaerense (Alfie y Carlino, 2012). Dicha experiencia forma parte de una investigación doctoral en curso que indaga los usos situados de la lectura, la escritura y las TICs en la formación docente en Biología. En esta oportunidad presentamos una secuencia piloto[i] desarrollada en 2012 en la asignatura *Biología y Laboratorio* del primer año. El objetivo de esta ponencia es evaluar el funcionamiento general de la secuencia planificada. Con este fin, describimos en líneas generales la secuencia didáctica y focalizamos los usos de la lectura y la escritura mediados por TICs que resultaron potencialmente productivos a la hora de aprender.

Metodología
Para esta instancia se conformó un equipo integrado por el investigador y la docente del curso *Biología y Laboratorio*, de un primer año del profesorado en Biología (Alfie, 2012). Las clases fueron observadas por el investigador, audiograbadas y transcriptas. Adicionalmente se tomaron notas de campo para la construcción de los registros de clase y se recopilaron documentos (bibliografía, enunciados de parciales e intercambios virtuales entre docentes y alumnos en la plataforma *edmodo* -ver sección "Comunicación virtual durante la secuencia"-). La secuencia que presentamos fue reconstruida a partir de dichos datos.

Desarrollo de la secuencia didáctica
La secuencia tuvo como eje el trabajo con el *proyecto de plantas*

autóctonas. Este proyecto, preexistente a nuestra investigación, fue diseñado por tres docentes del ISFD (entre ellos las participantes de la investigación) y su objetivo central es trabajar distintos contenidos de Biología con los alumnos de los diferentes años del profesorado vinculados a la biodiversidad del parque de la institución y la zona de transición urbana/rural en la que se encuentra. Asimismo, los usos de la lectura, escritura y TICs implicados fueron: uso de redes sociales para responder consultas de los alumnos fuera del horario escolar y para el intercambio de materiales de lectura y producciones de los alumnos; lectura de bibliografía disciplinar y textos de divulgación científica; escritura colaborativa en soporte digital; diseño de presentaciones y edición de videos. La secuencia incluyó la producción por parte de los alumnos de un texto que funcionó como evaluación de la unidad. Consistió en la elaboración un parcial domiciliario a desarrollar en el cual debían relacionar los materiales teóricos de la unidad con información obtenida en entrevistas a habitantes de la zona.

La secuencia fue llevada al aula entre octubre y noviembre de 2012 en un lapso de tres clases de 3 hs. reloj cada una, con frecuencia semanal, salvo en el caso de la clase III, que debió postergarse en dos oportunidades por una tormenta con corte de luz y por un acto institucional, en ambos casos con suspensión de clases.

El objetivo de la secuencia didáctica fue trabajar los contenidos referidos a cambios en la biodiversidad tomando como ejemplo de análisis los cambios que ocurrieron en la zona en la que se encuentra ubicado el ISFD. En las clases previas, los alumnos realizaron entrevistas a familiares, conocidos y/o amigos con el fin de recolectar información sobre la zona referida a: *"Percepción subjetiva de los cambios históricos en el paisaje, clima y biodiversidad**[ii]**"*. La secuencia didáctica propone relacionar los contenidos presentes en la bibliografía de la asignatura con el material recopilado por los alumnos.

Clase I

Al comienzo de la clase la docente explicó a los alumnos el propósito de la secuencia didáctica: trabajar con las encuestas realizadas y la bibliografía específica[iii] para la producción del parcial domiciliario. Los primeros dos textos ya habían sido leídos por los alumnos, mientras que el tercero se trabajó por primera vez en la presente secuencia didáctica. A continuación propuso leer en voz alta entre todos el enunciado del mismo: en el parcial además de las consignas y las citas bibliográficas había pautas sobre el formato del trabajo a presentar. Indicó además que podrían discutir el trabajo grupos pero la entrega sería individual. Luego, propuso leer la bibliografía micro reservas urbanas indicando que la idea era leer en *"clave",* es decir extrayendo las ideas que útiles para escribir el parcial. Destinó tiempo de clase a la lectura del texto en pequeños grupos y recorrió los grupos respondiendo consultas. En primer lugar se discutió el texto de Zanin y Do Campo (2006), "*Micro Reservas Urbanas".* La puesta en común se centró en comprender el rol de las micro reservas[iv] y relacionarlo con la zona donde se encuentra el ISFD. Los alumnos dieron ejemplos de sitios conocidas que podrían actuar como micro reservas urbanas. La docente orientó la puesta en común preguntando a los alumnos cómo utilizarían la información del artículo para responder el parcial domiciliario. Luego propuso a los alumnos elaborar borradores del parcial domiciliario para compartir entre todos la clase siguiente.

A continuación se continúo con la puesta en común del texto, leído previamente por los alumnos, de Brailovsky, y Foguelman (1991), "*El ambiente en la época colonial"*. Se repitió una dinámica similar a la del artículo anterior, es decir, la discusión fue guiada por el docente para que los alumnos pudieran responder las consignas del parcial. Se dialogó acerca de los cambios producidos en la *Pampa* a partir de la colonización española, como la introducción de especies europeas, y la posterior evolución del *paisaje* con la urbanización producida en el siglo XX, que la docente vinculó con las entrevistas realizadas por los alumnos a los habitantes de la zona. Durante la discusión los alumnos tomaron espontáneamente apuntes en sus carpetas.

Clase II

La clase comenzó con un repaso de lo trabajado la clase I. Por indicación de la docente, se repasaron oralmente los elementos centrales sobre los textos discutidos la clase anterior. Nuevamente, la docente orientó discusión para que los contenidos de los textos puedan utilizarse para la producción del trabajo final. Luego dió la consigna para discutir el único texto restante: Lacreu (2007), "*La historia geológica del paisaje como contenido esencial en la enseñanza obligatoria"*: identificar las definiciones de paisaje que aparecen en el texto. La docente destinó unos minutos de la clase para que los alumnos puedan releer el texto en silencio. Luego pidió a los alumnos discutir las definiciones de *paisaje*. Los alumnos leyeron fragmentos del texto y la docente detuvo las lecturas para discutir con los alumnos el significado de las definiciones, por ejemplo, utilizando situaciones conocidas por los alumnos -como el efecto de las *mareas*- para definir la dinámica del paisaje. Luego, se destinó tiempo de la clase a que los alumnos comenzaran o continuaran la escritura individual del parcial domiciliario. La docente recomendó a los alumnos comenzar con la narración de las entrevistas. Durante esta parte de la clase, recorrió los bancos respondiendo dudas sobre las consignas y orientando el trabajo. La clase finalizó con la lectura de algunas de las producciones preliminares individuales por parte de algunos alumnos. La docente utilizó esta instancia para responder consultas sobre el formato y el contenido del trabajo. Finalmente enunció la consigna para la clase III: *"….deben preparar una presentación para compartir con el resto del grupo que puede ser un PowerPoint…"*. Los parciales domiciliarios serían defendidos la clase siguiente utilizando dichas presentaciones como ayuda.

Clase III

La clase se destinó a las defensa de los trabajos de los alumnos. El grupo se ubicó en círculo, para que todos pudieran escuchar las presentaciones. Los alumnos utilizaron sus *netbooks* para presentar sus presentaciones en formato *PowerPoint*. Durante la defensa el docente realizó preguntas a los alumnos, sobre aspectos ausentes en la defensa. Para poder responder, los alumnos debían volver a las fuentes bibliográficas y a las citas de sus entrevistas.

Comunicación virtual durante la secuencia

La docente creó un grupo en la plataforma *Edmodo*[v] al comienzo de cursada para canalizar las consultas de los alumnos y como medio de comunicación fuera del horario de clase. Durante la secuencia didáctica, fue utilizado para cargar los materiales de trabajo para que quedaran a disposición de los alumnos. Además fue utilizado para subir la consigna enunciada al final de la clase II junto con un modelo de presentación de *PowerPoint* que sirviera como ayuda para los alumnos para organizar sus propios trabajos. Al finalizar la secuencia, los alumnos y la docente subieron a la plataforma sus parciales domiciliarios escritos y correcciones, respectivamente. Algunos alumnos recibieron la indicación de reformular el parcial escrito y un nuevo plazo de entrega.

Análisis

A continuación realizamos un análisis *a priori[vi]* (Rickenmann, 2007) de las actividades que formaron parte de la secuencia didáctica, a la luz de referentes teóricos y que, hipotetizamos, contribuyeron a actualizar la potencialidad epistémica de las prácticas de lectura y escritura. Estas consideraciones son tenidas en cuenta a fin de reformular la secuencia didáctica para llevarla nuevamente al aula en 2013.

En primer lugar, los criterios de acreditación del trabajo de los alumnos fueron diseñados en términos de evaluar el *proceso* de aprendizaje desarrollado durante las secuencias didácticas. El planteo de proyectos ayuda a concretar una de las condiciones necesarias para evitar la enseñanza fragmentada de contenidos con la pérdida de sentido que ello trae aparejada (Sadovsky y Lerner, 2006). Las actividades involucradas en la realización de proyectos, en nuestro caso el *proyecto de plantas autóctonas* y la producción de un parcial domiciliario como parte del mismo, implican procesos recursivos (elaboración de borradores, reescrituras, etc.), un componente necesario para que la escritura resulte potencialmente epistémica. Además, se presentó una situación problemática con sentido para los alumnos (Castedo, 1995; Lerner, 2001)**,** en este caso la de relacionar la información obtenida en las entrevistas a habitantes de la zona con los contenidos disciplinares presentes en la bibliografía**.** Es decir, los contenidos de los textos trabajados fueron repensados en un caso conocido por los alumnos ya que se trata del entorno en el que viven. Al respecto, según una reciente revisión bibliográfica, diversas investigaciones destacan el rol educativo de los enfoques que vinculan el aprendizaje de las ciencias con el mundo cotidiano de los alumnos (King y Ritchie, 2012).

Por otro lado, previmos que -a fines de posibilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinares- no resulta suficiente el diseño e implementación de una propuesta didáctica integradora de la lectura, la escritura y las TICs con los contenidos de Biología, sino que serían necesarios ciertas *movimientos epistemológicos* de los docentes (Lidar, Lundqvist y Östman, 2006): Así, la intervención docente para orientar las prácticas de lectura y escritura no sólo se produjo al principio y al final de los procesos (ofreciendo pautas y corrigiendo productos) sino durante su transcurso, mediante revisiones y sugerencias para las reescrituras de los trabajos de los alumnos y discusiones sobre la interpretación de lo leído (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010a; 2010b). Otros *movimientos epistemológicos* que tuvimos en cuenta en el diseño de la secuencia y que abordaremos en futuros trabajos son: la intervención docente en las clases propiciando instancias de regulación, devolución e institucionalización (Brousseau, 2007; Sadovsky, 2005) como favorecedoras de aprendizaje genuino y la acción docente sobre la comprensión lectora y la utilización del lenguaje de las ciencias por parte de los alumnos como modo de apropiación de saberes (Lemke, 1997; Kelly, McDonald y Wickman, 2012). Por otro lado, los usos de las TICs fueron subordinados al aprendizaje de la Biología y no ejercitados en forma aislada. Por ello, pensamos una estrategia de incorporación no "forzada" y progresiva, es decir, que priorizara potenciar los usos de las TICs ya ejercidos por alumnos en vez de incorporar nuevas herramientas. En esta primera experiencia piloto, los usos involucrados fueron: el trabajo con procesadores de texto, el diseño de presentaciones multimediales por parte de los alumnos, y la comunicación entre la docente y los alumnos a través de la plataforma *Edmodo*, en todos los casos, actividades con que los alumnos ya estaban familiarizados.

Finalmente destacamos que este análisis *a priori* de las condiciones que hacen a las actividades epistémicas serán confrontados en futuros trabajos con análisis de datos empíricos (registros de clase, entrevistas, intercambios virtuales y producciones escritas). Las consideraciones *a priori* presentadas resultan refinan las hipótesis sobre la potencialidad epistémica de la lectura y la escritura en Biología. Dichas hipótesis serán puestas a prueba al llevar la secuencia reformulada al aula en 2013, observarla, registrarla para finalmente analizarla.

NOTAS

[i] Planificar, llevar al aula y registrar el desarrollo de la secuencia ayudaron a realizar ajustes en el diseño de la secuencia definitiva, que se llevará a cabo en la segunda mitad de 2013 en la misma institución con otro grupo de alumnos.

[ii] Consigna enunciada por la docente del curso.

[iii] Lacreu, Héctor (2007) La historia geológica del paisaje como contenido esencial en la enseñanza obligatoria. *Alambique*. 51, 76-87.
Brailovsky, A. y Foguelman, D. (1991) El ambiente en la época colonial. En *Memoria Verde. Historia Ecológica de la Argentina. 9na Edición.* (pp. 25-96) Bs. As: Debolsillo.
Zanin, E y Do Campo, A (2006) Micro Reservas Urbanas. En Mérida, E. y Athor, J. (Eds.), *Talares Bonaerense y su Conservación.* (pp. 210-213) Buenos Aires: Vázquez Mazzini.

[iv] Pequeños sitios de bosque ubicados en zonas urbanas que actúan como refugios de biodiversidad (Zanin y Do Campo, 2006).

[v] *Edmodo* es una plataforma virtual gratuita diseñada para el ámbito educativo. Permite el trabajo colaborativo, compartir contenidos, discusiones y comunicaciones. Fuente: www.Edmodo.com

[vi] "Notemos que la noción de "a priori" de este tipo de análisis pone en evidencia "los posibles" y no la "anterioridad" del análisis con respecto a las prácticas. De hecho, en el proceso de investigación, este análisis puede muchas veces ser realizado "después", como una reconstrucción de los posibles de la estructura didáctica de la lección efectiva…" (Rickenmann, 2007).

BIBLIOGRAFIA

Alfie, L.D. (2012, diciembre 3-4) Conformación de un equipo de investigación didáctica en Biología en un Instituto de Formación Docente. En III Jornadas Nacionales I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Alfie, L.D. y Carlino, P. (2012) Secuencias didácticas de biología con lectura y escritura mediadas por tecnologías de la información y comunicación (TICs) en un instituto de formación docente. Revista Electrónica de Didáctica en el Educación Superior. 4, 1-10. Recuperado de http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/04/Alfie-Carlino.pdf

Archila, P.A. (2012) La investigación en argumentación y sus implicaciones en la formación inicial de profesores de ciencias. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. 9 (3), 361-375.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005) Reference Guide to Writing across the Curriculum. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Brailovsky, A. y Foguelman, D. (1991) El ambiente en la época colonial. En Memoria Verde. Historia Ecológica de la Argentina. 9na Edición. (pp. 25-96) Bs. As: Debolsillo.

Brousseau, G. (2007) Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Ediciones el Zorzal.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2010a, octubre 7-10) Lectura y escritura

en la formación de profesores de ciencias: tarea periférica o central para la elaboración del conocimiento. En IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. ADBiA, Asociación de Docentes de Biología, San Miguel de Tucumán.

Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2010b, septiembre 9-10) Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace. En Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Castedo, M. (1995) Construcción de lectores y escritores. Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 16, N° 3.

Kelly, G.J., Mcdonald, S. y Wickman, P. (2012) Science Learning and Epistemology. En Fraser, B.J., Tobin,K. G. & McRobbie, C. J. (Eds.), Second International Handbook of Science Education (pp. 281-291) Nueva York: Springer.

King, D. y Ritchie, S.M. (2012) Learning Science Through Real-World Contexts. En Fraser, B.J., Tobin, K. G. & McRobbie, C. J. (Eds.), Second International Handbook of Science Education (pp. 69-79) Nueva York: Springer.

Lacreu, H. (2007) La historia geológica del paisaje como contenido esencial en la enseñanza obligatoria. Alambique. 51, 76-87.

Lemke, J. (1997) Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós.

Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

Lidar, M., Lundqvist, L. y Östman, L. (2006) Teaching and learning in the science classroom: The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. Science Education. 90, 148-163.

Rickenmann, R. (2007) Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. Ecos Revista Científica. 9(2), 435-463.

Sadovsky, P. (2005) La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En Alagia, H., Bressan, A. y Sadovsky, P. (Eds.), Reflexiones teóricas para la educación matemática (pp. 13-68) Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sadovsky, P. y Lerner, D. (2006) Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva. Buenos Aires: Dirección de Investigaciones, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Zanin, E. y Do Campo, A. (2006) Micro Reservas Urbanas. En Mérida, E. y Athor, J. (Eds.), Talares Bonaerense y su Conservación. (pp. 210-213) Buenos Aires: Vázquez Mazzini.

¿QUIÉN LLEGA? EL SUJETO QUE PARTICIPA DEL ESPACIO DE INTEGRACIÓN, COMO UNA PUERTA DE INGRESO A LA FACULTAD

Angeli, Esteban; Leone Gallardo, Delia
Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

Resumen
El presente trabajo tiene como objetivo analizar aspectos de la vida cotidiana en el ámbito universitario, de aquellos efectos no previstos de las experiencias y prácticas de los que de alguna manera participamos en ella: "el Currículum oculto", en un espacio curricular de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán denominado Integración Universitaria. Para realizar este análisis nos situaremos en la escena áulica, escenario en torno al cual se llevan a cabo las tareas específicas de la enseñanza, las que implican acciones que conforman definiciones y decisiones curriculares que el docente toma en relación al conocimiento de su área disciplinaria y porque además, es desde este espacio, en donde se pueden ver diferentes formas de hacer, de pensar, de sentir, que están implícitas en las prácticas institucionales. Las conclusiones permitirán ampliar la comprensión teórica sobre la temática, y poder así diseñar estrategias que posibiliten una mejor adaptación y la permanencia en la Institución.

Palabras clave
Integración, Curriculum, Ingresante, Universidad

Abstract
WHO COMES? THE SUBJECT WHO PARTICIPATES IN THE INTEGRATION SPACE AS A GATEWAY TO THE FACULTY
This paper is to analyze aspects of daily life in the university, those unanticipated effects of the experiences and practices of those who participate in it somehow, "the hidden curriculum" in a curricular space race of Psychology at the National University of Tucumán: Integrating University. To perform this analysis we should be on the courtly scene, the scene around which are carried out specific tasks of teaching, involving definitions and actions that make curricular decisions that teachers take on knowledge of their subject area and also because it is from this space where you can see different ways of doing, thinking, feeling, implicit in institutional practices. The conclusions to expand the theoretical understanding of the subject, and thus be able to design strategies that allow a better fit and stay in the institution.

Key words
Integration, Curriculum, Entrant, University

INTRODUCCION
La presente comunicación surge en el marco del proyecto de investigación: *"Percepción de Estudiantes Universitarios acerca de su futura profesión"* cuya Directora es la prof. Hilda Saleme. Además cuenta con la colaboración de la cátedra Métodos Psicométricos, como soporte metodológico.
Así mismo, se propone analizar la percepción de los estudiantes sobre el ámbito de ingreso a la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán a través del análisis de sus expresiones y aportes.
La organización del trabajo se ha estructurado en tres apartados: en el primero se aborda la contextualización curricular de la materia que permite delinear su perfil; en el segundo se exponen los fundamentos teóricos; el tercero refiere por una parte a la descripción del escenario en donde se llevan a cabo las prácticas académicas y por otro se incluyen ejemplos, consistentes en testimonios expresados por uno de los actores: los alumnos, que facilita el análisis y la comprensión de los aspectos no visibles del Currículum y por último a modo de cierre, algunas consideraciones finales.

I) CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR DE LA ASIGNATURA
Integración Universitaria constituye la primera materia del plan de estudio de la carrera, por lo que se incluye dentro del ciclo de formación básica, contribuyendo a su integración a la vida universitaria, instrumentando las nociones básicas para comprender la Psicología como saber científico en el ámbito de las ciencias humanas y Sociales, como así también le provee al estudiante de las habilidades y destrezas necesarias para lograr un mejor desempeño académico.
La materia, por sus características mantiene una relación de complementariedad y apoyatura con las materias de primer año, pues estas aportan material de trabajo que constituye parte del soporte bibliográfico del espacio.
Las relaciones verticales de la asignatura, se reducen al régimen de correlatividad que mantiene con dos materias de Primer año: Introducción a la Psicología y Psicofisiología.
Es una materia obligatoria, cuyo cursado se extiende desde mediados de febrero hasta la primera semana de abril, de modo intensivo, previo al cursado regular de las materias de primer año.
Integración es una asignatura introductoria, y en vista al perfil profesional, definido como el conjunto de rasgos característicos, que se busca promover a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta asignatura, instrumenta las estrategias básicas para promover el desarrollo de competencias que les permita, adquirir y analizar conocimientos sobre la explicación y comprensión del psiquismo y la constitución y desarrollo de la disciplina, como así también competencias en lengua oral y escrita, que son necesarias para la comprensión, producción y comunicación relativas a las

prácticas científicas.
Entre las diversas actividades, propone al estudiante concurrir a los diversos ámbitos donde se desempeña el Psicólogo (escuela, hospital, juzgado, etc.) para una primera aproximación con las actividades específicas a la profesión, lo que constituye un aporte a su futura práctica profesional.
Las características que presenta esta materia y por los objetivos que se propone, se requiere de docentes que no solo conozcan los contenidos específicos de la disciplina ni de los textos, sino que es necesario, además, acreditar suficiente formación y capacitación permanente que permita la ejecución adecuada de las actividades a desarrollar, como también contar con la experiencia suficiente para crear un clima favorable en el cual sea posible el intercambio intersubjetivo.
El docente que se desempeña en este espacio, recibe la denominación de Coordinador, y pasa por un proceso de selección, en el cual entre los requisitos se encuentra el acreditar titulo de Psicólogo, como así también poseer las características anteriormente expuestas.

II) REFLEXIONES SOBRE EL CURRICULUM EN LA UNIVERSIDAD

El mundo está siendo reconstruido por la ciencia, la tecnología, la información, es decir, por el conocimiento, y al mismo tiempo presenta transformaciones de los sistemas de producción, lo que genera un ámbito cargado de incertidumbres, por lo que son dos las cuestiones que se entrecruzan: la valoración creciente del conocimiento y de los modos de producirlo y la necesidad de hacer las sociedades más competitivas y eficaces para crecer.
La Universidad, como Institución Educativa tiene la misión de la Producción, Distribución y Circulación de saberes socialmente válidos, que se concreta a través de sus funciones específicas de Investigación, Docencia y Extensión y es a través del Currículum de la Institución donde se explicitan sus misiones y funciones, Currículum que constituye el Proyecto Educativo que la Universidad ofrece al medio social, en el cual se encuentra inserta.
El curriculum puede ser considerado como un proceso de toma de decisiones, síntesis de posiciones político, sociales, epistemológicas, pedagógicas didácticas y profesionales que ofrece la flexibilidad suficiente como para ser revisado y reestructurado periódicamente para atender al rápido crecimiento del conocimiento y a las nuevas demandas sociales.
De Alba A. (1995) define Currículum a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativo, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos o tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía, síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.
Entonces, al considerar la Universidad, se podría afirmar que ésta constituye un espacio de múltiples expresiones, posturas ideológicas, concepciones, intereses, de grupos diversos, docentes, no docentes, etc.
Es, en este espacio, desde donde se elabora y construye el Currículum como proyecto educativo, espacio de conflictos, de resistencias, contradicciones, enfrentamientos, pero también de encuentros, de producción.
Es decir, siempre un Currículum supone una selección de conocimientos, a los que se consideran "valiosos" para quienes efectúan la selección y es en esta selección donde se juegan en los campos disciplinares cuestiones de poder, de imposición de unos conocimientos sobre otro, de preeminencia de unos grupos sobre otros.
Angulo Rasco, J. Felix (1994), refiere que el Currículum como planificación, además de abarcar el contenido educativo, señala el marco ideal dentro del cual se desarrollará la labor educativa.
La enseñanza tiene una intencionalidad, persigue unos ideales y se suele practicar apoyándose en conocimientos sobre cómo funciona la realidad en la que interviene, donde el profesor es como el diseñador intermediario entre las directrices curriculares a las que se ha de ceñir o interpretar y las condiciones de su práctica concreta y es a esta actividad de diseñar que se alude con el término de programar.
Terigi Flavia (1999), identifica el carácter prescriptivo del currículum, a lo que se podría preguntar ¿qué es lo que ordena o prescribe? prescripción acerca del contenido de la enseñanza, el uso de los espacios, y los tiempos institucionales, definir los perfiles profesionales de las diferentes carreras, entre otros aspectos.
Jackson P. (1993), fue quién utiliza por primera vez el concepto de "curriculum oculto" para hacer referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones que se producen en el aula, a un conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes que se manifiestan en el funcionamiento de una Institución y que se enseñan y aprenden más allá de los contenidos explícitos de los programas educativos.
Según Rockwel, E. (1981) el Currículum Oculto lo integran un conjunto de mensajes implícitos en las formas de transmitir el currículum explicito, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso que se realiza en la Institución Educativa.

III) EL ESCENARIO DE TRABAJO Y SUS PROTAGONISTAS

El aula universitaria, constituye el escenario en donde los protagonistas, docentes y alumnos, interactúan; es la interacción un eje central de la actividad cotidiana, que conforma un entorno de aprendizaje y en donde surgen aspectos invisibles, es decir no manifiestos que subyace en las prácticas y va constituyendo, en la dinámica de interacciones, mensajes encubiertos y es a través de su organización y funcionamiento que da forma al Currículum desarrollado, "el visible", pero también al oculto.
Es decir, el Currículum oficial se integra a otro currículum que si bien es oculto desde cierta perspectiva, es más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo y su reconstrucción requiere de un análisis cuidadoso del material descriptivo de lo que sucede cotidianamente en ese espacio, constituyendo una matriz a través del cual se presentan no solo el currículo académico, sino también todas las relaciones o prácticas significativas para la formación no académica de los alumnos.
De ahí la importancia de reconstruir la enseñanza de la Institución no a partir de los documentos que explicitan su "deber ser" sino a partir del análisis de su expresión concreta y cotidiana.

Algunos testimonios de los estudiantes ingresantes:

"El integrarme a un grupo, conocer más acerca de la carrera, me ayudó a ir conociendo y adaptándome a la vida de la facultad de a poco viendo que es un cambio muy grande, pero este espacio de ambientación me transmitió seguridad y confianza en mí mismo".

"Me ayudó a conocer la vida universitaria, a hacer compañeros, a integrarme. Me posibilitó también el hábito de estudio que quizás estaba descuidando. Integración me parece una buena forma de comenzar la vida en la Facultad".

Estas frases vertidas por ellos (al consultarles sobre qué les posibilitó el espacio) nos remiten a una modalidad de interacción, y que permiten determinar que el aula constituye un medio de vida

especial en el que los alumnos aprenden sobre la marcha, saberes, valores, códigos y actitudes y la interacción que se produce incluye los diversos lenguajes de la palabra, el gesto y la mirada, lo previsible y lo imprevisible, que obliga a la doble tarea de la preparación sólida y de la improvisación creativa; el espacio que exige imaginación para transformarlo atendiendo a las diversas necesidades individuales y colectivas; y el tiempo un bien escaso y que conviene repensar para ejercer las diversas tareas educativas.
El aula es un contexto afectivo, que permite atender a los mecanismos sociales a través de los cuales cualquier alumno puede desarrollar e inhibir sus actitudes personales ante los demás y hacia las actividades que se le proponen.
La experiencia que un alumno adquiere en la Institución Educativa es selectiva y significativa, y tanto la estructura de la Institución como el proceso de enseñanza- Aprendizaje en sí, enseñan cosas a quienes están en contacto con la Institución quien constituye un contexto formativo tanto para los alumnos como para los docentes.
La interacción entre docentes y alumnos constituye el eje de la actividad educativa, de la actividad cotidiana cuyo proceso involucra una gran variedad de riqueza de conocimientos y contenidos implícitos y a través de ella se organiza el grupo y se establecen rutinas en torno al uso de materiales didácticos, representa el medio de presentación del currículum académico y de transmisión de una gran cantidad de contenidos implícitos.
Es probable que el contenido más importante de estos procesos de socialización sea justamente el entrenamiento continuo en la lectura o capacitación de las reglas implícitas en diferentes situaciones institucionales y deben aprender a comprender cómo se está definiendo cada situación a través de pistas y señas que se dan en la interacción, según la definición implícita puede variar las reglas del juego, que a la vez les indican que es lo correcto, que márgenes hay, cómo actuar, etc.
Desenmascarar el curriculum oculto les permite conocer cuáles son los valores y conductas promovidas por el docente que sin quererlo se convierte en modelo, pues representa determinados valores y normas que aparecen como ejemplos a seguir.
En la adquisición de lo que el docente quiere transmitirle intencionalmente precisa de aspectos no cognitivos entre los que se destaca la empatía, la intuición, el lenguaje no verbal, el uso del cuerpo.
Es decir, los alumnos desocultan los valores promovidos por la Institución, que colaboran al desarrollo de su formación profesional; reconocen, modalidades de relacionarse, contenidos y discursos que fomentan como característica la capacidad de diálogo, empatía con el otro, tolerancia por la diferencia, por lo que Integración Universitaria como propuesta curricular es un conjunto significante, en tanto cada decisión, cada opción otorga significación a la realidad del aula apropiación critica y reflexiva del saber, como así también capacidad para interrogar la realidad social.

A modo de Conclusión

La docencia universitaria no solo consiste en el dictado de los cursos teóricos y de clases prácticas, sino en la labor total, en el ejemplo, en la conducta global del maestro y en todos los aspectos del quehacer universitario, en lo que se ha dado en llamar el «curriculum oculto» que atesora el alumno y a través del cual el docente trasmite todo un cúmulo de valores culturales y actitudes morales que impiden la deshumanización del docente.
El currículum oculto constituye un fenómeno especial, que se inicia y se forma por ciertos contenidos no específicos ni establecidos en ningún plan, programa o currícula formal, que está presente en cada uno de los miembros de la institución -estudiantes, docentes y administrativos-, y que se reconoce y aprende a través de experiencias dentro y fuera del aula como “un texto en su contexto”.
En cada relación pedagógica, se pone en acto un código no solo explícito, sino también implícito que armoniza los vínculos interpersonales, la apropiación de los conocimientos, como también los procesos de comunicación.

Por último, a modo de ilustración, se destacan algunos de los numerosos comentarios de los estudiantes en el cierre de clases de Integración:

- “Adaptarme al ambiente de la Facultad y formar nuevos amigos”.
- “Conocer y armar un grupo de compañeros con los que voy a seguir lo que queda del año y me abrió la mirada a lo que yo creía que era la facultad”
- “Adaptarme a la nueva forma de estudio, conocer acerca de la carrera que la verdad me encanta y quiero seguirla. Me posibilitó muchas cosas y me gustó mucho conocer nuevos amigos, compartir con la profe. Estuvo buenísimo, voy a extrañar”…

BIBLIOGRAFIA

Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (1994) Teoría y Desarrollo del Currículum. Málaga: Aljibe.

De Alba, A. (1995) Currículum: Crisis, Mito y Perspectiva. Bs.As. Miño y Dávila.

Gimeno Sacristan, J.: Saberes e incertidumbres sobre el Curriculum. Madrid. Edic. Morata

Jackson, P. (1993) La Vida en las Aulas. Madrid. Edic. Morata

Rockwell, E. (1981) Dimensiones Formativas de la escolarización Primaria en México. En Dialogando. Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar. Santiago de Chile.

Terigi, F. (1997) Resituando el Debate sobre la Política Curricular en nuestro País” En Revista Novedades Educativas. Nº 82. Año 9. Pág. 12 y 13.

APRENDIZAJE ESCOLAR Y COGNICIÓN DISTRIBUIDA. ANÁLISIS DE FORMATOS PEDAGÓGICOS LIGADOS AL JUEGO Y AL TEATRO

Arrue, Carola; Regatky, Mariela; Elichiry, Nora
UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Analizamos en este trabajo dos formatos pedagógicos organizados en torno al juego y al teatro, que han sido estudiados en dos tesis de Maestría en Psicología Educacional desarrollados en el marco del proyecto UBACyT "Aprendizaje situado. Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad". Nuestro análisis se enmarca en la tradición de la Psicología Histórico - Cultural, que sostiene el carácter situado del aprendizaje, el carácter distribuido de la cognición humana y la comprensión del aprendizaje como "transformaciones en la participación" de los sujetos (Cole y Engeström, 2001; Lave, 2001; Rogoff, 1997; Elichiry, 2007 y 2010; Engeström, 2008; entre otros). Los formatos estudiados proponen al interior de la escuela espacios ligados al aprendizaje colectivo y contextualizado. Habida cuenta de sus continuidades y discontinuidades con la lógica escolar tradicional, resultan vías de instituir otras miradas y prácticas posibles, favorecedoras de aprendizajes significativos e inclusión educativa real.

Palabras clave

Aprendizaje situado, Juego, Teatro, Inclusión educativa, Formatos pedagógicos

Abstract

SCHOOL LEARNING AND DISTRIBUTED COGNITION. AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL FORMATS LINKED TO PLAY AND THEATRE

In this paper we analyze two pedagogical formats organized around play and theatre, which we have studied in two different Master in Educational Psychology thesis projects. These were conducted as part of the UBACyT research project "Situated Learning. New pedagogical formats. Activity and interactivity systems" directed by Prof. Nora E. Elichiry. Our work was framed in the Historic - Cultural Psychology tradition, which assumes that human learning is situated in activity systems, cognition being distributed in their different components and learning being defined as "transformations in people's participation" (Cole & Engeström, 2001; Lave, 2001; Rogoff, 1997; Elichiry,2007 & 2010; Engeström, 2008; amongst others). The studied pedagogical formats introduce inside the schools spaces linked to collective and contextualized learning. Considering their continuities and discontinuities with traditional school functioning logic, they become ways to institute different educational practices, which favor significative learning and educational inclusion.

Key words

Situated learning, Play, Theatre, Educational inclusion, Pedagogical formats

Algunas consideraciones previas

En este trabajo nos focalizamos en la búsqueda emprendida con el plan de investigaciones UBACyT en el sentido de delinear un referente para el estudio de los aprendizajes escolares. Desde esta perspectiva se concibe al sujeto educativo no sólo como sujeto epistémico sino también en su condición de ser histórico, político y cultural; que vierte y subvierte el orden social.

Efectuamos una ruptura paradigmática en torno a los conceptos de infancia y niñez tradicionales, asumiendo una dimensión no infantilizada e incorporando una mirada crítica al concepto abstracto de infancia. Así, se procura reconstruir un campo históricamente situado, en que el conocimiento es considerado provisorio, dinámico y flexible en su proceso de conformación. Se trata de un conocimiento que cuando comienza a evolucionar moviliza; al indagar en su propio proceso de construcción.

El concepto de cultura adoptado implica producto y proceso. Historia, sociedad y cultura son delineados aquí como categorías centrales para conceptualizar acerca del sujeto educativo y esto tiene nítidas repercusiones para la práctica investigativa. Más allá de ello, la inclusión de la idea de "culturas" (en plural) nos permite agrupar en un todo las manifestaciones de diversos sectores de la sociedad. Se trata de comunidades diferentes, culturas diferentes, comprensión del mundo diferente y eso implica multiplicidad. No es posible agrupar en un todo homogéneo esas identidades culturales diversas. Es esta idea de culturas la que puede permitir la indagación sobre la singularidad histórica y social de un grupo.

La escuela tradicional ha ponderado los conocimientos académicos distanciándose del conocimiento cotidiano de la vida de las comunidades; ignorando que diferentes procesos históricos de constitución y desarrollo de las sociedades marcan heterogeneidad de modos de vida, pluralidad de expresiones en las relaciones sociales y multiplicidad de culturas. Es por ello que es necesario reconcebir la niñez y el concepto de "escolar".

Orientándonos con ese propósito, en este trabajo nos hemos recortado en dos áreas que pueden ayudar a mirar de otro modo la infancia: el juego y las artes.

Esta mirada interdisciplinaria focaliza en microprocesos cotidianos y se propone considerar la singularidad y la totalidad, incorporando dimensiones éticas y estéticas. En la misma se reconocen como cruciales a los valores, los afectos y los deseos. Es en ese sentido que consideramos al aprendiz como producido y producto de una cultura.

Más allá de las referencias propias de la psicología hemos buceado en distintos referentes procedentes de la sociología, la historia, la antropología y las artes; en un afán por comprender las diferentes infancias y aprendices.

Estudiarlas exige conciencia interdisciplinaria y comprensión de que la interdisciplinareidad sólo puede ser generada si consideramos lo dialéctico en las ciencias humanas y sociales.

El sistema de actividad: la trama del aprendizaje.

Tanto en las prácticas pedagógicas como en las psicoeducativas que acontecen en las escuelas ha imperado tradicionalmente el modelo médico-hegemónico, que recorta al individuo como unidad de análisis. Al comprender el aprendizaje por la vía de las capacidades individuales sin considerar los contextos de interacción ni las prácticas situadas, esta perspectiva ha contribuido a la construcción del fracaso escolar masivo y generado procesos de patologización y exclusión de los sujetos. A pesar de las múltiples investigaciones y recomendaciones a favor de abordajes más participativos y centrados en los procesos de aprendizaje situado (Elichiry, 2004 y 2010; Baquero, 2001; Teriggi, 2009; entre otros) este modelo sigue actualmente vigente y es predominante en los modos de organización de las prácticas escolares.

Frente a ello, nos hemos propuesto el estudio de formatos pedagógicos que se alejan de dicha perspectiva "tradicional" y proponen al interior de la escuela espacios ligados al aprendizaje colectivo y contextualizado. Interesa el estudio de dichos formatos como vías de institución de otras miradas y prácticas posibles, favorecedoras de aprendizaje e inclusión educativa real. Entendemos la inclusión educativa real en términos no solamente de asistencia de los sujetos a la escuela, sino también de su aprendizaje efectivo y su alojamiento subjetivo en las prácticas de las que allí participan.

Presentamos en este trabajo el análisis de formatos pedagógicos organizados en torno al juego y al teatro, que han sido estudiados en dos proyectos de tesis de Maestría en Psicología Educacional[i] vinculados al proyecto UBACyT "*Aprendizaje situado. Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad*".

Diferentes desarrollos en la tradición de la Psicología Histórico-Cultural proponen que es imposible aislar al aprendizaje "en la cabeza" de los sujetos, pues para comprenderlo es necesario atender a su condición de situado, pero también *distribuido* (Salomon, 2001), en la trama de la actividad compartida con otros. Cole y Engeström (2001) sostienen que:

"Una unidad natural de análisis para el estudio del comportamiento humano son los sistemas de actividad, sistemas de relaciones, históricamente condicionados, entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado" (p. 33).

La escuela es un sistema de actividad históricamente constituido y culturalmente organizado en el que se entraman los procesos de desarrollo y aprendizaje. Bárbara Rogoff, (1994, 1997) define a dichos procesos como *transformaciones en la participación* de los sujetos en actividad. Según esta autora, si se toma a la actividad como unidad de análisis (en lugar de al individuo) pasan a primer plano los procesos de aprendizaje en lugar de sus productos y cobran particular relevancia el carácter propositivo de la actividad y el sentido que esta adquiere para los sujetos participantes. En este marco, no es posible definir a la inteligencia como una capacidad individual. Aún la clase escolar tradicional, sustentada en la ilusión de que el aprendizaje acontece (o no…) al interior de la cabeza de cada niño/a, puede ser definida desde esta perspectiva como un sistema de actividad colectivo, donde los sujetos interactúan según reglas históricamente construidas y mutuamente acordadas (explícita o implícitamente) en función de ciertas metas.

Desde este abordaje se enfatiza la importancia de atender al aspecto relacional entre los sujetos que interactúan en el marco de los sistemas de actividad, para comprender los procesos de aprendizaje:

"No se los puede individualizar [al conocimiento y el aprendizaje] en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos" (Lave, 2001: 21).

Así, para poder explicar las características que asumen los procesos de aprendizaje escolar y las trayectorias educativas de los sujetos resulta imprescindible considerar las condiciones de escolarización. Desde esta perspectiva, Baquero (2001) señala que la educabilidad ya no puede ser considerada un atributo de los sujetos, y que debe considerarse en cambio como un atributo de las situaciones educativas.

Tomar al sistema de actividad como unidad de análisis supone comprender al pensamiento y la inteligencia como distribuidos, pues *se configuran en la actividad* (Pea, 2001). Se entiende que la inteligencia está distribuida en un grupo: en artefactos, usos y situaciones propios de las personas-en-actividad. Según Nickerson (2001), esto no constituye una teoría de la mente, sino "un marco heurístico para plantear y formular cuestiones teóricas y empíricas" (p. 291).

Moll (2000) se refiere al concepto de cognición distribuida como "una de las ideas más provocativas surgidas de la psicología sociocultural" (p. 264), y señala:

"La clave es que los seres humanos y sus mundos sociales y culturales son inseparables; se imbrican mutuamente. Así, el pensamiento humano no es reducible a propiedades o características individuales. En cambio, siempre está mediado, distribuido entre personas, artefactos, actividades y escenarios. Las personas piensan en conjunción con los artefactos de la cultura, incluyendo fundamentalmente las interacciones verbales y escritas con otros seres humanos" (p. 265).

Este autor propone la creación de "nuevos escenarios" que, considerando las características propias de la cognición humana y los modos culturalmente situados en que los sujetos desarrollan sus estrategias cognitivas en diferentes contextos; revistan potencial como artefactos culturales para pensar y aprender.

Formatos pedagógicos no tradicionales: clase de teatro y taller de juego.

En la línea de investigación que venimos realizando dentro del programa UBACyT centramos la mirada en describir las estrategias favorecedoras de aprendizajes y en documentar microprocesos cotidianos vinculados a la inclusión educativa real. Tal como refiere Elichiry (2009), resulta indispensable

"… volver la mirada hacia las potencialidades y posibilidades del sujeto educativo. Intentar comprender los nuevos intereses y ámbitos que con frecuencia no están dentro del contexto escolar (como, por ejemplo, incluir al arte como eje articulador de las acciones de la vida cotidiana) (…) alejarse de la tradicional visión del déficit y la desmotivación, promover una mirada en positivo y generar ámbitos de aprendizaje que permitan que el interés por el conocimiento pueda emerger" (pag. 16).

Desde esta perspectiva, el foco de interés se centró en explorar formatos pedagógicos no tradicionales que tuvieran lugar al interior de las escuelas, con el fin de describir la trama que los conforma y analizar sus relaciones.

En este caso analizaremos experiencias de aprendizaje teatral y de aprendizaje en talleres de juego.

Guiaron nuestros estudios los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las especificidades que brindan los diferentes formatos de actividad basados en situaciones de aprendizaje artístico/lúdico?, ¿Qué significado tiene la experiencia para los aprendices?, ¿Cuáles son las transformaciones que promueven estos formatos en el dispositivo escolar?, ¿Ofrecen estos formatos oportunidades para el entramado de saberes propios del contexto áulico cotidiano y de otros contextos cotidianos de aprendizaje?

Presentaremos a continuación algunos resultados preliminares:

La clase de teatro en el escenario escolar

En las escuelas donde estudiamos las clases de teatro[ii] observamos que estas se configuraron como un espacio diferenciado con características propias que producían rupturas con otras modalidades educativas del dispositivo escolar, por su lógica de funcionamiento en permanente tensión con la del contexto escolar general. El sistema de actividad proponía cierta transformación de los "determinantes duros del dispositivo escolar" (Baquero y Terigi, 1996). Destacaremos algunas características a través de las cuales ubicamos dicha ruptura con la impronta disciplinaria del dispositivo escolar.

En lugar de acentuarse la homogeneización de los sujetos en series temporales determinadas de antemano (Vain, 2003) se observó cierta valoración de los tiempos de cada uno, asumiendo la heterogeneidad de los tiempos grupales.

En relación a los rituales escolares referidos a la domesticación de los cuerpos (Vain, 2003); observamos en una de las escuelas que el mecanismo utilizado para los traslados de los chicos era la formación en filas. Resultó significativo que la modalidad empleada para dirigirse a la clase de teatro fuera trasladarse "bajo un manto invisible" a partir de un juego que generaba la docente. De este modo, ubicamos cierta ruptura en cuanto a la disposición de los cuerpos, que incluía otros componentes: el lúdico y la imaginación.

Si tomamos en cuenta la gradualidad como un modo de organización del dispositivo escolar y pensamos cómo ciertos artefactos escolares se van constituyendo dentro de esa lógica, el cuaderno de clase resulta ejemplificador en tanto a cada grado corresponde la utilización de uno o varios cuadernos. En las clases de teatro analizamos cambios en estos usos del cuaderno. Este acompañaba a los chicos a lo largo de los diferentes grados, generando una continuidad y una posibilidad de retomar lo trabajado. Si bien, por un lado, aparecía una utilización del cuaderno como modo de legitimar a la materia; por el otro se valoraba a este artefacto en una vinculación más cercana a los sentidos de la actividad. Como refería una de las docentes entrevistadas: *"le damos el uso al cuaderno que a nosotros nos sirve".*

La clase de teatro ofrecía sostenes y acompañamientos capaces de permitir una apropiación de los aprendizajes escolares y un alojamiento de las singularidades.

En las situaciones grupales hemos registrado cómo las docentes iban otorgando herramientas en pos del trabajo colectivo, promoviendo la interacción entre los participantes. Los conflictos resultaban enriquecedores, tanto como componentes de las situaciones dramáticas como de las negociaciones que formaban parte de la convivencia en el grupo (Vega, 2011).

Los aprendizajes teatrales trascendían las fronteras del aula, adquiriendo un papel central en la interconexión entre la escuela y otras instituciones de la comunidad, generando *comunidades de práctica* (Wenger, 1998). Situaban al aprendizaje como fenómeno social y colectivo y revalorizaban la participación de los aprendices en las actividades (Rogoff, 1994).

Observamos también que la narración oral era abordada desde el área teatral y, en algunas de las instituciones indagadas, se entramaba con el proyecto institucional de las escuelas. Se revalorizaba así el pensamiento narrativo al interior del dispositivo escolar (Bruner, 1986). El desarrollo de la estructura narrativa era posibilitado a través de ciertos *artefactos*, tales como el trabajo a partir de "fotos humanas", del radioteatro y del Kamishivai (teatro de papel).

El lugar asignado al sujeto trascendía la concepción tradicional desde la cual se lo ubica como mero receptor, abriendo un espacio donde se le asignaba un rol privilegiado ya fuera como productor, como espectador activo (Spravkin, 2006) o como promotor cultural. Estos roles no eran asignados a sujetos individuales, sino al colectivo grupal.

En las diferentes clases observadas se propuso la idea de mostrar "productos en proceso" y no producciones concluidas. En este sentido, la propuesta respondía más a la idea de dramatización como instrumento donde los niños pudieran crear, comunicar, expresar, contrariamente a concebir al teatro en términos de espectáculo cuyo fin último sería el de conseguir un producto artístico (Tejerina, 2006).

Se observó que dicho enfoque era trasmitido a las familias, quienes al participar de estas propuestas de la escuela podían apreciar y comprender el trabajo allí realizado. Así, las clases de teatro se constituyeron en un instrumento mediador que permitía tender "puentes" entre las familias y las escuelas (Elichiry, 2007; Arrúe, 2009).

En las diferentes actividades se observó la revalorización de los procesos de creación, cambio y transformación, desde la posibilidad que todos tienen de acceder a las experiencias artísticas (Vigotski, 2003).

Además de lo mencionado hemos obtenido algunos resultados que destacan rasgos característicos de cada una de las escuelas, en función de la imbricación de las clases de teatro con sus programas y modalidades educativas. Uno de los aspectos de gran relevancia ha sido el de las interacciones generadas entre docentes de grado y docentes de teatro al compartir las situaciones de aprendizaje con los niños/as y cómo se fueron entrelazando las lógicas puestas en juego. En las escuelas que contaban con el programa "teatro escolar" se han registrado continuidades y discontinuidades entre los espacios de otras materias y el de teatro. En términos de continuidades se registraron recursos que los docentes de grado tomaban de las clases de teatro y que luego utilizaban en otros espacios.

En cuanto a las discontinuidades, estas se plantearon en términos de las intervenciones docentes donde primaba la lógica disciplinaria en tanto la misma entraba en contradicción con los criterios participativos desde los cuales se configuraba el espacio teatral.

Los talleres de juego en el aula

Los talleres de juego analizados fueron desarrollados en primer ciclo de dos escuelas primarias de gestión estatal, ubicadas en el tercer cordón de pobreza del conurbano bonaerense. Eran coordinados por talleristas vinculados a una ONG de derechos de infancia[iii]. Se utilizaban como artefactos mediadores, además de los que tradicionalmente se encuentran en las aulas (pizarrón y tiza, carteleras, mesas y sillas), diferentes juegos de mesa, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos de recorrido, libros de cuentos y materiales para dibujar. En algunos casos los maestros participaban de los talleres.

Se observó que niños, talleristas y docentes realizaron un proceso de co-construcción colectiva del espacio de taller como sistema de actividad diferenciado de la actividad cotidiana en el aula (aún si los talleres se dictaban en las mismas aulas y con los mismos grupos de niños que las clases cotidianas). En función de garantizar la consecución de los objetivos acordados para el taller (que los niños pudieran aprender jugando con los juegos que eligieran, sosteniendo la actividad grupalmente), tanto los modos de uso de los diferentes artefactos como la división del trabajo y la regulación colectiva de la práctica fueron variando a través del tiempo. La participación situada en los talleres permitió de este modo visibilizar, revisar y en ocasiones redefinir algunos aspectos naturalizados de la cotidianeidad escolar. Por ejemplo: la distribución del mobiliario y de los sujetos en el espacio físico del aula, los usos del pizarrón, el papel del docente y la caracterización de algunos niños como "con problemas". A través del juego, los docentes que participaron del taller construyeron una mirada más sensible a los procesos de

aprendizaje de los niños que a los logros esperados.
El sentido que la actividad del taller adquirió en cada escuela también fue producto de la negociación cotidiana entre los sujetos, modificándose y redefiniendo los acuerdos iniciales realizados entre la ONG y los directivos. Para los niños, que al comienzo decían que "*en la escuela no se juega*", los talleres se erigieron en espacios vinculados al disfrute del juego genuino (que es por definición autotélico). Para los talleristas pasaron de ser un dispositivo pensado para promover el aprendizaje de los niños en tanto que sujetos activos; a ser también espacios en los que promover vínculos docentes-niños y/o niños-niños, competencias de ayuda mutua (andamiaje) entre adultos y/o niños, procesos de continuidad entre distintos espacios y actividades escolares, autonomía, participación infantil y estrategias de enseñanza lúdica. Para algunos docentes los talleres fueron significados como "hora libre", en la que hacer otras actividades fuera del aula. Para otros, se erigieron en un espacio donde "*enseñar de otra manera*" o enriquecer como enseñantes el juego de sus alumnos/as, e incluso en un espacio de aprendizaje de estrategias lúdicas para su rol de enseñantes.
Así, las *contradicciones* entre la lógica de funcionamiento escolar y la propuesta por los talleres, y la *negociación del sentido de la actividad* entre los diferentes sujetos participantes (Engeström, Miettinen y Punamaki, 1999); constituyeron los motores desde los que se definieron los talleres como sistema de actividad al interior del contexto escolar.
En una de las escuelas se organizaron "talleres abiertos" a los que se invitó a las familias. Allí los niños enseñaron a sus familiares cómo utilizar los juegos, ejerciendo un rol protagónico construido en el espacio del taller y diferente al tradicional "oficio de alumno" (Perrenoud, 1999) ligado al rol de receptor pasivo. Los docentes valoraron positivamente la oportunidad de un encuentro con las familias marcado por el disfrute y la puesta en escena de los saberes de cada sujeto, diferente a la "reunión de padres" tradicional, marcada por la transmisión de información unilineal desde la escuela hacia las familias.
El taller de juego fue sostenido por la ONG durante tres años consecutivos (2007 a 2010). Una vez retirados los talleristas se observó que, si bien las docentes no implementaban el taller en tanto que sistema de actividad diferenciado, el uso del juego allí propuesto y la utilización de los artefactos mediadores permanecieron presentes en las escuelas como "objeto fugitivo" (Engeström, 2008); tanto en las aulas como en otros espacios escolares (particularmente la biblioteca y el patio de recreo). En ocasiones, se observó que los momentos de juego eran organizados de forma autónoma por los propios niños.

La cognición distribuida en los formatos pedagógicos analizados.
B. Rogoff (1997) distingue tres planos mutuamente constituyentes en los que se organiza la actividad sociocultural: el aprendizaje[iv], la participación guiada y la apropiación participativa. Su análisis permite "la aplicación de focos distintos sobre la misma actividad" (p.113).
El plano del *aprendizaje* hace foco en la actividad comunitaria, donde los sujetos participan colaborativamente en la resolución de una tarea culturalmente organizada y propositiva. Propone visibilizar aspectos que usualmente son dados por obvios. Hacer foco en este plano lleva a considerar la inclusión de los formatos analizados en el dispositivo escolar, los propósitos que persiguieron, en qué forma dichos propósitos fueron acordados entre los actores participantes, las contradicciones, continuidades y discontinuidades entre la lógica escolar y la que proponía cada uno de estos formatos.
La *participación guiada* alude al plano interpersonal y hace foco en las interacciones entre los sujetos, y entre ellos y su comunidad. En este plano se dan entre los sujetos la comunicación y la coordinación deliberada, pero no siempre armoniosa, en función de objetivos compartidos o "en negociación", y a través de acciones que no son necesariamente simétricas ni conjuntas. El análisis de este plano nos lleva a prestar atención a las relaciones entre talleristas y docentes, docentes de teatro y demás docentes, adultos y niños/as, familias y escuelas, todos ellos y los artefactos mediadores utilizados… y a observar las construcciones de sentido y los propósitos colaborativamente renegociados y construidos por la participación en el sistema de actividad del teatro o del juego, situados en el contexto escolar.
La *apropiación participativa* refiere "al proceso por el cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación" (Rogoff, op. cit.: 119). Propone superar las miradas dualistas sujeto - contexto, señalando la interdependencia de "los niños y sus compañeros sociales", quienes asumen "papeles activos y dinámicamente cambiantes" (pp. 119-120). Desde este foco vemos que la actividad mediada posee una capacidad transformadora tanto de la acción como de la mente del sujeto que en ella toma parte. Permite pasar de concebir al aprendizaje como un proceso de "transmisión de conocimiento por parte de otros" o como "la propia adquisición o descubrimiento de conocimiento", a concebirlo como "transformación de la participación" (Rogoff, op. cit.: 209).
Cole y Engeström (op. cit.) proponen que la cognición está distribuida no solo en el mundo social (con sus reglas, roles, división del trabajo, etc.) sino también en el tiempo: "el enfoque histórico-cultural de la cognición, basado en la actividad, lleva a pensar en su distribución entre las personas, los artefactos culturales y el tiempo" (p. 47). En ese sentido, ha sido enriquecedor estudiar no solamente los modos de funcionamiento propios de estos formatos y sus continuidades y discontinuidades con el contexto escolar; sino también los modos en que trascendieron sus "fronteras" al constituirse como sistemas de actividad a lo largo del tiempo y/o permanecer algunos de sus componentes como "objeto fugitivo" presente en el plano de la continuidad relativa de la cotidianeidad escolar (Rockwell, 2010).

A modo de cierre y de posibles aperturas
Desde el enfoque propuesto y a partir de los sistemas de actividad abordados, en tanto que escenarios educativos que incluyen la dimensión lúdica y teatral, podemos reafirmar que la situación no opera como un elemento más entre otros sino que tanto el desarrollo como el aprendizaje humanos son siempre situados (Cole y Engestrom, 2001; Lave, 1991; Tharp y Gallimore,1998).
El análisis de los formatos "clase de teatro" y "taller de juego" refiere transformaciones en la participación de todos los sujetos implicados. De particular interés es el tipo de participación protagónica de los niños, quienes asumen junto a los adultos la responsabilidad por el desarrollo de la tarea propuesta en función de los objetivos colectivamente acordados. Pero también la forma en que los adultos redefinen su rol de "transmisores" a otro de "guías" y "compañeros de tarea".
Hemos destacado las tensiones entre la lógica de funcionamiento escolar y la propuesta por estos formatos, más cercana al alojamiento de la diversidad y de la condición distribuida propia de la cognición humana. Ello nos interpela a seguir explorando nuevos sentidos para pensar la relación entre educación escolar y desarrollo humano. Revalorizamos las potencialidades de estos espacios y la potencialidad que revisten los entramados que conforman para recrearse en futuras experiencias.

NOTAS

[i] Las Tesis de Maestría en Psicología Educacional *"Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar. El caso de los talleres de juego en el aula"*, de la Mg. Carola Arrúe; y *"Estudio descriptivo de los sistemas de actividad propuestos en experiencias escolares que incluyen la dimensión artística en instituciones primarias públicas*" de la Lic. Mariela Regatky, ambas dirigidas por la Prof. Nora E. Elichiry.

[ii] El estudio se realizó en escuelas públicas de jornada completa de la CABA. Algunas de ellas contaban con el Programa "Teatro escolar"; otras pertenecían a la modalidad "Intensificada en artes".

[iii] La Asociación Civil El Arca. Ver www.elarca.org.ar

[iv] La traductora señala que aquí el término aprendizaje, con el que tradujo del original en inglés el concepto de "*Apprenticeship"* se refiere al aprendizaje práctico, donde los novatos participan de la resolución de una tarea que no dominan junto a los expertos y como parte de una comunidad. Esta participación, como la que se da, por ejemplo, en actividades artesanales, constituye (y redunda en) su aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

Agamben, G. (2007) Infancia e historia. Bs As: Adriana Hidalgo.

Arrúe, C. (2009) Un piano en el puente. Experiencias educativas favorecedoras de inclusión. En: N. E. Elichiry (comp.) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional (pp. 89-109) Buenos Aires: JVE.

Baquero, R. (2001) La Educabilidad bajo sospecha. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año IV, Nro. 9, (pp. 71-85) Rosario.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En busca de una unidad de análisis para el aprendizaje escolar. En: Dossier Apuntes pedagógicos. Revista Apuntes. Nº 2. Buenos Aires: UTE / CTERA.

Bruner, J. (1986) Realidad mental y mundos posibles. Bs As: Gedisa.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas (pp. 23-74) Buenos Aires: Amorrortu. (Original en inglés: 1993)

Elichiry, N.E. (2004) Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En: N. E. Elichiry (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional (pp. 15-26) Bs As: Manantial.

Elichiry, N.E. (2007) Aprendizaje y contextos de práctica: Introducción. En D. Aisenson, J. A. Castorina, N. E. Elichiry, A. Lenzi y S. Schlemenson (comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional (pp. 101-104) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Elichiry, N.E. (2009) Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano. En N. E. Elichiry (comp.) Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional (pp. 13-24) Buenos Aires: Manantial.

Elichiry, N.E. (2010) El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En: N. E. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate (pp. 15-24) Buenos Aires: Manantial.

Engeström, Y., Miettinen, R.-L. y Punamaki, R. (1999) Perspectives on Activity Theory. Learning in doing. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2008) The future of activity theory: a rough draft. Conferencia presentada en el Congreso ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research) San Diego, 8 al 13 de septiembre de 2008.

Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En: S. Chaiklin y J. Lave (comps.) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. (pp. 15-46) Buenos Aires: Amorrortu.

Lave, J. (1991) La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós

Moll, L.C. (2000) Inspired by Vigotsky. Ethnographic experiments in education. En: C. Lee y P. Smagorinsky (Eds.) Vygotskian perspectives on literacy research. New York: Cambridge University Press.

Nickerson, R.S. (2001) Algunas reflexiones acerca de la distribución de la cognición. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas (pp. 291) Op. cit.

Pea, R.D. (2001) Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas… (pp. 75) Op. cit.

Perrenoud, P. (1999) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.

Rockwell, E. (2010) Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: Nora E. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate (op. cit) (pp. 25 a 40)

Rogoff, B. (1994) Developing understanding of the idea of Community of Learners. En: Revista Mind, Culture and Activity. Vol. 1, Nº 4, Otoño de 1994 (pp. 209-229) University of California. San Diego. USA.

Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas (pp. 120-128) Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Salomon, G. (2001) Introducción. En: Gavriel Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas… (pp. 11-22) Op. cit.

Spravkin, M. (2006) La construcción de la Mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte. En S. Alderoqui (comp.)

Museos y Escuelas: socios para educar (pp. 243-262) Buenos Aires: Paidós.

Tharp, R.G. y Gallimore, R. (1998) A Theory of teaching as assisted performance. In: P.Light and D. Faulkner, Eds. Learning Relationships in the Classroom.Ch. 5. London: Routledge.

Tejerina Lobo, I. (2006) El juego dramático en la educación primaria. Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.

Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En: Revista Iberoamericana de Educación. Nº 50 (2009) pp. 23-39.

Vain, P. (2003) Los rituales escolares y las prácticas educativas. En N. E. Elichiry (comp.) Discusiones actuales en psicología educacional, (pp. 67-93), Buenos Aires: JVE.

Vega, R. (2011) Teatro y alfabetización en valores, Bs As: Ciccus.

Vigotsky, L. (2003) Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires: Populibros.

Wenger, E. (1998) Communities of practice. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LINGUAGEM E MEDIAÇÂO IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Azevedo, Cleomar
Centro Universitário FIEO. Brasil

Resumen
En este artículo se ha centrado en una literatura Teoría autores Socio Histórico y tiene como objetivo identificar el papel de la voluntad y la libertad en la formación de la materia de la concepción del lenguaje y la mediación propuesta por los autores de esta teoría, especialmente el trabajo de Vygotsky y seguidores.Levanta el desarrollo de los procesos psicológicos superiores destacando la internalización, la mediación semiótica, la Zona de Desarrollo Próximo, conceptos cotidianos y conceptos científicos, que son instrumentalmente y crea la relación entre la cultura humana y la construcción y la formación del "yo" del sujeto. El análisis nos lleva a los conceptos de los procesos educativos y las implicaciones de su relación con el desarrollo de los procesos psicológicos.La partir de una síntesis del pensamiento de Vygotsky, y de los conceptos mencionados que trata de especificar las posibles contribuciones al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como señalar las relaciones importantes en la autonomía, la libertad y la acción del sujeto en su propia formación.

Palabras clave
Psicología, Lenguaje y aprendizaje de la mediación

Abstract
LANGUAGE AND MEDIATION TRAINING IMPLICATIONS OF SUBJECT
This article has focused on a literature Theory authors Partner Historic and aims to identify the role of the will and freedom in the formation of the subject from the concept of language and mediation proposed by the authors of this theory, especially the work of Vygotsky and seguidores.Up its development of higher psychological processes highlighting internalization, semiotic mediation, Zone of Proximal Development, everyday concepts and scientific concepts, which are instrumentally and make the relationship between human culture and the construction and training of the "I" of the subject. The analysis leads us to the concepts of educational processes and implications of its relationship to the development of psychological processes. From a synthesis of Vygotsky's thought, and the concepts listed it seeks to specify possible contributions to the process of teaching and learning, as well as pointing out important relationships in autonomy, freedom and action of the subject in their own training

Key words
Psychology, Language and mediation learning

Introdução
O mundo da cultura construído pelo homem possui uma riqueza inconfundível quando nos deparamos com o nosso percurso histórico e verificamos sua evolução,uma evolução que cada vez mais apresenta mudanças e novos conhecimentos.No século XXI temos um avanço em vários segmentos que necessitam cada vez mais de uma formação competente para poder compreender e atuar neste novo universo.
A aprendizagem tem função primordial neste contexto, pois necessitamos compreender o que significa a cultura humana, para podermos a partir deste principio elementar desenvolver e construir um conhecimento que seja significativo e nos leve a uma sociedade igualitária onde todos os sujeitos tenham acesso às oportunidades e ao seu próprio desenvolvimento.
Para que possamos desenvolver o potencial do ser humano a aprendizagem é fator fundamental e devemos investir todos os nossos esforços para que esta ocorra de uma maneira significativa, coerente e com qualidade,pois se assim não for estaremos privando os sujeitos dos bens acumulados pela humanidade ,em especial da sua própria cultura e do seu desenvolvimento.
Nos estudos voltados à aprendizagem tenho particularmente interesse pelo processo de mediação e as relações entre pensamento e linguagem onde podemos levantar inúmeras contribuições neste processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.
A linha teórica que subsidiara esta reflexão acerca da mediação e a linguagem, é a Psicologia Sócia Histórica,tentando levantando algumas questões pertinentes a sua fundamentação e as relações possíveis neste processo de aprendizagem do sujeito.

A Teoria Sócio-Histórica e o pensamento de Vygotsky
Diferentes áreas do conhecimento estão repensando e revendo a obra de Vygotsky,e conseqüentemente construindo novas implicações e conhecimento o que leva a novas relações e conseqüências no processo e na busca de sistematizações de conceitos, a partir de seus princípios teóricos. Devido à riqueza, à complexidade do autor sua teoria nos possibilita apropriações e estudos que envolvem todo processo de aprendizagem.Com base nos conceitos expostos no quadro teórico de Vygotsky, refletir sobre a mediação e a linguagem nos leva também,como o autor que na construção de sua teoria,utilizou diferentes interlocutores, entre eles, Spinoza, Hegel, Engels e Marx.
A obra de Vygotsky é muito vasta e densa em si mesma, e de extrema fecundidade no sentido de permitir sua exploração e aprofundamento por inúmeros seguidores(Leontiev, Luria,Davidov e outros).Estudiosos como Ricardo Baquero (1996),Harry Daniels (2002, 2003), James V. Wertsch (1998), Wertsch & Tulviste (2002) e, entre os brasileiros, Oliveira (1995), Castorina (1995,1998), Rego (1995), Góes (1991, 2001) Souza (1994), Freitas (1994), tornando-a atual e referência importante para reflexões e contribuições as práticas educativas,destacando a ênfase no desenvolvimento psicológico do sujeito. Destacar dessa obra alguns elementos podem nos ajudar a

refletir sobre a temática apontada.
É importante ressaltar que, para Vygotsky, só existe o reconhecimento do "eu" no reconhecimento do "outro".O "outro" determina o "eu", ambos mediados socialmente.Frente a essas considerações, é importante pensar em duas questões:a) qual o papel da vontade num "sistema" onde o autor concebe a subjetividade enquanto processo? b) que é à vontade e a liberdade, e quais são os seus papéis na "filosofia" de Vygotsky?
A própria teoria de Vygotsky é uma realização da vontade. Podemos dizer que qualquer realização do espírito - intelectual, filosófica, científica e moral - é fruto de um esforço ou uma função da vontade. Entretanto, este ponto de vista pode parecer banal, se nos depararmos com uma teoria, onde a realização do espírito não é fruto de "um" esforço. A teoria de Vygotsky ultrapassa esse ponto de vista. Para caracterizar a vontade, é necessário que tenhamos em mente as concepções que formam o "sistema do autor", pois poderemos constatar que a vontade está em constante tensão. Nada é seguro, nada é firme no solo desta teoria.Para Vygotsky, a segurança só é encontrada no processo em pleno movimento.
A vontade é historicamente construída e inúmeras são as considerações a respeito da vontade, segundo Spinoza, a própria atividade interna do intelecto garante que a atividade do espírito siga o seu caminho, como se a vontade já estivesse constituída.Para Descartes é ao contrário pois , afirma que é necessário um constante esforço da vontade, uma constante tensão.
A diferença de concepção de "tensão da vontade" entre Descartes e Vygotsky diz respeito ao aspecto interno e externo do sujeito, para Descartes, a vontade se desenvolve individualmente e, segundo Vygotsky, ela se desenvolve na "relação" do sujeito com o outro. Há uma certa individualidade no desejo de cada um, mas o meu desejo só existe porque vivo em um mundo compartilhado com os desejos do outro.
Posto nesses termos, não é demasiado supor que, de acordo com a teoria de Vygotsky, o limite individual é a vontade do outro e está inscrito neste mundo simbólico que só se torna realidade, porque é também realidade para o outro. Logo, não hesitamos em afirmar que, no sistema de Vygotsky, só podemos falar em vontade, liberdade e autodomínio, se esses conceitos tiverem concordância em "relação com o outro" (2008, p. 31).
Vygotsky afirma que suas idéias de liberdade, vontade e autodomínio coincidem com as idéias que Spinoza desenvolveu em sua Ética. Spinoza estabelece que a vontade é um certo modo de pensar "cada volição não pode existir nem ser determinada a agir, se não for determinada por outra causa, esta por uma outra, e assim sucessivamente, ao infinito" (Ética I, p. 109).Sendo assim, para ele, a vontade não é livre, mas depende de motivos externos.Dessa forma, o livre arbítrio, a liberdade, são ilusões.Tudo, para Spinoza, é governado por uma necessidade lógica absoluta.A causa da existência singular do homem é a existência de outros homens singulares que o produzem.Portanto, a minha própria existência pressupõe a existência do outro.O domínio do homem sobre os próprios processos de seu comportamento constrói-se da mesma forma que se constrói o domínio do homem sobre os processos da natureza.

Linguagem

O homem, que vive em sociedade, está sempre sujeito às influências de outras pessoas e segundo Vygotsky, a linguagem é um dos mais poderosos meios de influência sobre a conduta do outro.O próprio homem, no processo de seu desenvolvimento, chega a dominar os mesmos meios que foram utilizados para orientar o seu comportamento.Controlar a vontade e ser livre, para Vygotsky, seria compreender os meios que orientam e conduzem o seu próprio comportamento, isto é, compreender a linguagem.
É verdade que os recursos físicos e a linguagem objetivam a subjetividade humana, tornando-a acessível às novas gerações.No entanto, para o processo de individuação da consciência, o mais importante sistema de signos é, sem dúvida, a linguagem.Por meio do trabalho e simultaneamente, dos instrumentos simbólicos, os homens e cada um deles participam da vida cotidiana. A linguagem tem a qualidade de tornar presentes pessoas e/ou situações ausentes, transcendendo completamente o imediato.
A criança nasce inserida numa determinada organização social: nasce um igual.O recém-nascido traz consigo condições anatômicas, fisiológicas, legado da história de vida prática daqueles que o antecederam. Para ser um humano em particular,há que se apropriar da cultura dos homens, fazendo-a também sua.Nesse primeiro momento, linguagem e consciência são duas linhas de ação inteiramente independentes.De um lado, tem-se a linguagem pré-intelectual, movida por sensações; uma comunicação que se expressa, principalmente, pelo choro e através de movimentos, ainda desprovidos de sentido para quem os executa.De outro, observa-se uma consciência pré-lingüística que não inclui, não simboliza - como a denomina Vygotsky (2008), "uma inteligência prática", logo, não há pensamento.
Mas com as trocas que se efetivam entre criança/objeto e, especialmente, entre crianças/pessoas, os signos e significados culturais vão sendo internalizados. Essa passagem do plano inter para o intrapsíquico só se faz mediante a regulação próxima e intensa daqueles com quem a criança convive.
Com isso a consciência vai deixando de ser guiada apenas por necessidade que, antes de serem individuais, são sociais, porque produzidas em conjunto, no movimento do trabalho, mediato e imediato.Quando isso acontece não há mais distinção entre linguagem e pensamento, estes passam a ser processos interdependes, compondo uma única unidade.
Afinal o pensamento é um conjunto de imagens, signos e significados, gestados em sociedade,portanto no plano exógeno, e que, justamente pela partilha do indivíduo nesse plano, termina por se estabelecer no endógeno, como característica do sujeito.A linguagem encerra em si o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, por isso participa diretamente do processo de formação do psiquismo desde o nascimento.Destaca-se a intercomunicação como um fator fundamental, não apenas na apreensão do conteúdo, mas igualmente, na constituição do afetivo, do emocional, da cognição.
Assim, Vygotsky, evidencia que a linguagem penetra e organiza, efetivamente, todos os campos do psiquismo, desempenhando um papel excepcionalmente importante na formação/transformação dos processos psicointelectivos.Tal destaque justifica-se, em princípio, por dois motivos: a) a linguagem expressa a subjetividade humana em seus diferentes aspectos, viabilizando a configuração do fenômeno em fato.Com esse efeito, permite tanto a regulação do subjetivo como a apropriação dessa riqueza pelas gerações que sucedem; b) a linguagem é matéria prima e elemento constituinte que alicerça e dá sustentação a todas funções interiores do comportamento; embora os dois motivos estejam separados, isto apenas acontece para uma explicação, pois os dois acontecem simultaneamente.Da linguagem dependem a existência e a identidade das referidas funções.
A linguagem é uma via de mão dupla, ou seja, ela tanto forma como comunica os inúmeros sentimentos e as habilidades objetivadas.Com a internalização do discurso, o sujeito passa a arbitrar

sobre sua atenção, permeada pelos recursos da linguagem.A percepção humanizada é fruto do conteúdo que lhe impõe critérios e, por vezes, novas leis.A imaginação é impossível sem a linguagem.Deduzimos então que a psique, em toda sua complexidade e mutalidade,origina-se do plano social, graças à atividade produtiva. Individualiza-se pelas interações que têm na linguagem o veículo fundamentale, novamente, pelos mesmos meios, socializa-se É essa a dialética responsável pelo psiquismo humano.

A linguagem, conforme observamos, intervém na formação e no funcionamento de todos os processos psíquicos. Mas é em relação ao pensamento que suas implicações são fundamentais e decisivas. Ela está intimamente ligada ao pensamento. Não é nem anterior nem posterior a este, ambos se elaboram juntos no trabalho e por meio dele motivo pelo qual linguagem só reflete o que é produzido no contexto das relações sociais.A compreensão da realidade e, portanto, das necessidades sociais requer a mediação de um conteúdo, quer dizer,de uma linguagem que permita atingir a concretude dos fatos. Com a linguagem, o sujeito adquire um conjunto de riquezas produzidas pelos próprios homens, dentre elas a consciência, que pode ser um fato alienado ou constituir-se em um poderoso instrumento na leitura de mundo e de si mesmos.

Mediação

A gênese do conceito de mediação desenvolvido por Vygotsky é pautado na formação das Funções Psicológicas Superiores, entendidas no campo da significação.Vygotsky, ao formular as bases de um novo pensamento que fosse "uma síntese das concepções antagônicas em bases teóricas completamente novas", como apresentam M. Cole e S. Scribner (Vygotsky, 2008, p.8),buscava avançar na psicologia, a partir de uma abordagem que pudesse descrever e explicar as funções psicológicas superiores(FPP),-"combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica",(Vygotsky, 2008, p.73). Para o autor tais funções (que envolvem especialmente consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas e o pensamento), têm sua gênese nos contextos de aprendizagem compreendidos como processos mediados culturalmente.E, nessa perspectiva, podemos compreender que, dialeticamente, essas funções possibilitam "o domínio dos procedimentos e modos culturais da conduta" (Vygotsky, 2008. p.42). Leontiev (1991), no Tomo I de "Obras Escolhidas de Vygotsky", ao tecer comentários sobre a relevância dos estudos do autor, nos concede uma síntese sobre a principal contribuição teórico-metodológica de Vygotsky, segundo ele:

"Fiel a seus pressupostos teóricos, Vygotsky não se ocupou em estudar fenômenos psíquicos entre si,senão de analisar a atividade prática.Como é sabido, o clássico do marxismo destacaram desta atividade, em primeiro lugar sua condição instrumental, o caráter mediado do processo laboral por meio de ferramentas. Vygotsky decidiu começar mediante uma analogia à análise dos processos psíquicos. Em sua mente surgiu uma hipótese: não seria possível existir um elemento de mediação nos processos psíquicos do homem em forma de instrumentos psíquicos?" (Leontiev, 1991, p.429)

A ênfase desses autores na função social dos instrumentos e signos, nos processos de aprendizagem, resulta, assim, de um aporte teórico marxista, expresso nas palavras de Vygotsky ao explicitar como a ferramenta e o signo orientam o comportamento humano: "A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos" (Vygotsky, 2008, p.72).A atividade humana serve-se dos instrumentos para relacionar-se com a natureza.

O instrumento encontra-se voltado para uma orientação externa e o signo para uma orientação interna. A movimentação entre eles dá-se pelo processo de internalização - "reconstrução interna de uma operação externa", que tem uma dinâmica essencialmente dialógica e, segundo Vygotsky, segue um percurso de transformações iniciado com a reconstrução interna de uma atividade externa. O processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto às relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação.

A partir dessa compreensão é possível a defesa do signo como meio para a formação das funções psicológicas superiores, ou, o desenvolvimento psíquico dá-se a partir de atividades mediadas culturalmente.É nesse sentido que Vygotsky defende que, pela significação (cultural), é o homem quem forma, no processo de vida social, as conexões no cérebro e, assim, governa o seu próprio corpo (individual).Isto significa considerar que a educação-como forma social de organização capaz de levar o indivíduo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado somente atua como fonte de desenvolvimento do psiquismo quando o sujeito realiza atividades voltadas à apropriação das capacidades sociais também no plano reprodutivo.Desse modo, pode-se entender que a mediação dá-se no campo da significação. O conceito de significação surge nos estudos de Vygotsky (2008) a partir de sua compreensão de que os instrumentos psicológicos (ou estímulos meios) se constituem como signos.A significação compreende, assim, a criação e o emprego dos signos existentes na e pela atividade prática, configurando-se como uma generalização da realidade que se materializa pela linguagem (em todas as suas formas de manifestação).O fato de a significação guardar em si a experiência social da humanidade a conforma, em termos de produção histórica da consciência, como campo de possibilidade no qual a experiência social da humanidade se torna a experiência de um sujeito.

O conceito de mediação passa, necessariamente, pela compreensão do uso e função dos signos e instrumentos na formação das funções psicológicas superiores.É por essa razão que se afirma, em termos de desenvolvimento psíquico, que a significação torna possível ao sujeito ao apropriar-se da experiência social da humanidade (objetivada na língua, nos sistemas de numeração, nas obras de arte e em toda sorte de produção cultural), desenvolver-se.

A proposta da teoria socio-histórica, ao discutir a relação desenvolvimento-aprendizagem, aponta que a aprendizagem gera desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem.Neste sentido, aprender implica estar com o outro, que é mediador da cultura (Wertsch, Del Rio, & Alvarez, 1998), e esta interação promove novas construções, ou seja, o desenvolvimento é um processo que ocorre interpsicologicamente, gerando construções intrapsicológicas.Foi partindo destas discussões que Vygotsky introduziu o conceito de zona de desenvolvimento potencial ou proximal (ZDP). Apesar das críticas e limitações que podem ser feitas às noções iniciais dessa compreensão nos seus primeiros escritos de 1928, especificamente no livro Psicologia Pedagógica (Vygotsky, 1928/2004), apresenta-se como uma perspectiva inovadora,constituindo-se como agregadora de vários elementos da teoria histórico-cultural ao ancorar-se numa proposta de desenvolvimento mediado, prospectivo, baseado em mudanças não apenas quantitativas, mas qualitativas.

O conceito de ZDP,é apresentado como a diferença entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, sendo este ainda o entendimento de muitos teóricos atuais. Ao longo dos últimos anos e, a partir de leituras dos textos finais do autor, especialmente do texto "Pensamento e linguagem" (Vygotsky, 1934/1993), essa visão foi encontrando di-

ferentes compreensões por parte de seguidores de sua teoria, tais como Wertsch (1988), Baquero (1998), Meira e Lerman (2001), Góes (2000), Góes e Smolka (1997), Colaço (2001) e outros. Estes autores passam, então, a tratar da ZDP como um espaço simbólico de construção que ocorre numa relação dialógica, envolvendo aprendizagens as mais diversas, até mesmo sobre padrões de conduta e processos comunicativos.É nesse processo de interação social que se constitui a subjetividade, no qual o sujeito, através de mediações intersubjetivas, se apropria da cultura de forma qualitativamente diferenciada dos outros animais, transformando o mundo e a si, numa criativa, singular e compartilhada construção.

Implicações na Construção do Conhecimento

Diante do processo de construção do conhecimento do sujeito e das relações entre linguagem e mediação podemos levantar algumas implicações que podem contribuir para que possamos pensar em como o processo de aprendizagem do sujeito pode fazer com que o mesmo tenha liberdade, vontade e autonomia. Para Vygotsky o que determina o atuar conscientemente, deixando de ser mero efeito para ser causa consciente de si mesmo é a ação e o envolvimento do sujeito, o meu "ser" humano é constituído pela convivência com o outro.

Para Vygotsky, o homem nunca estará sozinho, nem mesmo na solidão. Quando o homem avaliar, pelo entendimento, as circunstâncias existentes, segundo Vygotsky, estará avaliando a si mesmo, porque as circunstâncias existentes são produto da atividade humana. Avaliando os produtos da atividade humana, através da linguagem, é possível penetrar no mundo interior do homem. Frente a essas conclusões, é possível inferir que, para Vygotsky, a vontade é construída culturalmente, assim como a liberdade também o é. A linguagem não só faz a mediação dessa construção, mas também atua como função psicológica superior.A natureza, nem objetivamente, nem a natureza subjetivamente é presente ao ser humano de imediato.O homem é uma espécie cuja evolução ultrapassou a evolução biológica. Ultrapassou-a para uma ordem que não é da natureza, mas da cultura uma ruptura entre a teoria e a prática, onde a atividade, não só determina a essência do homem, mas também, sendo a substância da cultura, cria o homem.

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, C.: A mediação da linguagem na construção da subjetividade: in Souza Neto e Andrade (org) Analise Institucional.São Paulo: Expressão & Arte, 2007.

Baquero, R.: Vygotsky e a aprendizagem escolar Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Castorina, J.A.: Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 105, p. 160-183, nov. 1998.

Daniels, H. (Org.): Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002.

Emerson, C.: O mundo exterior e o discurso interior, Bakhtin,Vygotisky e a internalização da língua. In: Daniels, H. (Org.) Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002.

Leontiev, A.: Artículo de introdución sobre o labor creadora de L.S. Vygotski In: Vygotski, L.S Obras Escogidas.Tomo I. Madri: Aprendizaje/Visor. (1991).

Marx, K.: O Capital. Crítica da economia política. Livro1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (2006).

E Engels, F.: A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1987.

Spinoza, B.: Os pensadores. 5. ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

Vygotsky, L.S.: Obras escogidas III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995

Vygotsky, L.: A formação social da mente. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Vygotsky, L.: Pensamento e linguagem. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Vygotsky, L.: Psicologia Pedagógica 5.ed São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Vygotsky, L.: A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Wertsch, J.V.: Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: Artes Médicas, (1998).

Daniels, H. (Org.) Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002.

LECTURAS EXPLORATORIAS EN UN SITIO DE INTERNET EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

Bertacchini, Patricio Román
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Se presentan resultados de un trabajo que indaga los procesos cognoscitivos de niños de escuela primaria en la búsqueda de información dentro de un sitio web. Desde la perspectiva teórica de un constructivismo situado se realiza un estudio cualitativo y exploratorio consistente en un trabajo individual de búsqueda de información dentro de un sitio web para responder preguntas. Se construyeron 2 consignas para los estudiantes: a) implica la búsqueda de información en un sitio web para responder tres preguntas, y b) incluye un recorrido "para ver de qué se trata" antes de la búsqueda. Los instrumentos de recolección de datos son entrevistas clínico críticas y observaciones de las prácticas de lectura. En esta comunicación se analizan las lecturas desplegadas por dos estudiantes de sexto grado cada uno con una consigna de lectura distinta. Los hallazgos evidencian que la lectura de reconocimiento del sitio permitió distinguir aspectos de la organización que favorecieron la posterior localización de información. Como conclusión se destaca el papel de una lectura de reconocimiento para los estudiantes de escuela primaria al abordar textos desconocidos, con diseños y características novedosas para el lector.

Palabras clave
Lectura, Internet, Estudiantes, Constructivismo

Abstract

EXPLORATORY READING IN AN INTERNET SITE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Are presented results of a study that inquires the cognitive processes of primary school children searching for information within a website. From a situated constructivism theoretical framework is performed a qualitative and exploratory study consisting of an individual assignment to search for information within a website to answer questions. Two assignments were designed: a) involves finding information in a website to answer three questions, and b) involves to navigate the site to "see what it is about" before searching for information. The data collection instruments are clinical critical interviews and observations on reading practices. In this paper we analyze the readings displayed by two sixth grade students each one with a different assignment each. The findings show that reading site recognition allowed distinguishing aspects of the organization that favored the subsequent location for information. As conclusion we emphasize the role of a reading or navigation for recognition on elementary school students to deal with unfamiliar texts with innovative designs and features to the reader.

Key words
Reading, Internet, Students, Constructivism

En esta ponencia se presentan algunos avances pertenecientes a un trabajo de beca UBACyT de maestría en curso ("Búsqueda de información en un sitio de internet: procesos constructivos de estudiantes de distintas edades y sectores sociales", Dir. Perelman) que se propone indagar los procesos cognoscitivos de niños de escuela primaria en la búsqueda de información dentro de un sitio web. Se parte de la perspectiva teórica de un constructivismo situado (Castorina, 2003) que supone que el avance conceptual se da por reorganización de los saberes previos en estrecha vinculación con el contexto sociocultural. Esta comunicación se centra en algunos de los primeros resultados de la indagación que se encuentra en proceso de toma de datos.

Este trabajo se incluye en el tema general del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su introducción al mundo educativo. En este contexto cobran relevancia los procesos de lectura, búsqueda y selección de información en Internet por parte de los alumnos en un contexto que se caracteriza por una abrumadora masa de información cada vez más accesible. A su vez parecería que el acceso a las tecnologías se vería cada vez más facilitado, a través de programas o políticas como la actual "Conectar igualdad" (Argentina) que supone una computadora por estudiante. Se abren así preguntas acerca de cómo leen los alumnos en Internet: ¿cómo buscan información en Internet? ¿Y dentro de un sitio? ¿Con qué dificultades se encuentran? ¿Cambian las lecturas según el propósito de lectura; y según el tipo de textos?

La mayor parte de las investigaciones que intentan responder estos interrogantes provienen de la Psicología Cognitiva (Sutherland-Smith 2002; Leu, Kinzer, Coiro, Cammack, 2004; Kymes, 2005; Henry, 2006; Kerr & Symons, 2006; Coiro & Dobler, 2007; Zhang & Duke, 2008). Dichos trabajos parecen coincidir en que la lectura de textos en Internet supone mayor complejidad que los impresos así como presentan mayores dificultades para los jóvenes y adolescentes. Las lecturas exploratorias parecen prevalecer cuando se trata de abordar los textos en Internet. Se caracterizan por ser lecturas veloces, o de un "vistazo" rápido sobre el material escrito que se distancian de las lecturas detenidas y exhaustivas que abarcan la totalidad del texto. Se distinguen dos tipos de lectura: skimming y scanning. Se trataría de habilidades a partir de las cuales el lector puede rápidamente distinguir indicios sobre el diseño de las páginas web así como reconocer ciertas palabras clave vinculadas con el objeto de la búsqueda.

Desde la posición teórica de un constructivismo situado (Castorina, 2003), se han indagado las lecturas que llevan a cabo estudiantes de escuela primaria al buscar información en Internet y dentro de sitios web. Estos antecedentes serán cruciales para esta comunicación. Así en una investigación psicológica que se encuentra en estrecha vinculación con el diseño e implementación de secuencias didácticas (Perelman, Ornique, Bertacchini, 2009) se analizaron las lecturas de 25 estudiantes de 5to grado dentro de un sitio web para seleccionar información de historia. Se distinguen las lecturas exploratorias de reconocimiento y de localización relacionadas

dialécticamente, siendo la primera una lectura para captar la organización del sitio de internet, sus características, opciones y la manera en que la información se encuentra allí alojada, y la segunda una búsqueda de indicios o referencias específicas a través de los textos para hallar cierta información. No se trataría de técnicas a ser aplicadas a los textos sino que se construirían en la interacción entre el sujeto y las fuentes, y dependen del contenido, de los conocimientos previos y la historia de prácticas del lenguaje del sujeto y del propósito de lectura.

Considerando la distinción entre lectura de reconocimiento y de localización se realiza una indagación (Perelman, 2009) que estudia las prácticas de lectura de alumnos de 5to y 6to grado de escuela primaria en el entorno de bibliotecas virtuales en dos situaciones didácticas. En la situación A se propone a los alumnos la localización de ciertos materiales de una biblioteca virtual. En la situación B, cuyo diseño formó parte del trabajo investigativo, se destinó un tiempo para que los alumnos recorrieran el sitio, es decir, se ofreció un momento para la lectura de reconocimiento. En A pocos estudiantes pudieron encontrar información relevante dado que no conocían el sitio y se perdían en las búsquedas. En cambio se observa que la lectura de reconocimiento propiciada en la situación B parecería una práctica ineludible que en un interjuego entre anticipaciones y verificaciones posibilita la localización específica de información.

En esta comunicación se considerarán las lecturas exploratorias en su doble propósito de reconocimiento y de localización. A su vez la búsqueda de información en sitios de Internet es definida como una práctica del lenguaje, y en este sentido se caracteriza por ser histórica y cultural, social e identitaria, cognitiva y lingüística (Bautier, Bucheton; 1997). Esta perspectiva se aleja de la concepción de skimming y scanning como habilidades generales a aplicar a los textos. A continuación se presentan algunos datos de una investigación en curso.

MÉTODO

Se trata de un estudio cualitativo de casos de carácter exploratorio con el fin de indagar los procesos cognoscitivos de niños de escuela primaria en la lectura de textos de Ciencias Sociales en Internet frente a una tarea de búsqueda de información. El diseño implica una situación individual de búsqueda de información en un sitio de Internet de historia. La población es de 20 niños: 10 de cuarto grado y 10 de sexto. La situación experimental cuenta con tres momentos a llevarse a cabo sucesivamente en un sólo encuentro con cada estudiante: a) la indagación sobre los conocimientos acerca de la temática tratada en los textos del sitio de Internet y sobre las experiencias de lectura en dicho entorno; b) un trabajo de búsqueda de información en el sitio de Internet para responder preguntas; y c) la indagación sobre las interpretaciones de la información hallada y sobre las ideas acerca de los procesos de lectura llevados a cabo.

Se utilizó un sitio sobre Historia americana (http://www7.uc.cl/sw_educ/historia/conquista/index.html). El mismo se seleccionó con la guía de una experta en didáctica de las ciencias sociales quien consideró que poseía información correcta, clara y abordable para niños a pesar de no tratarse de un sitio exclusivamente para menores, ni poseer objetivos didácticos. El sitio está organizado de manera tal que el lector puede avanzar a través de distintas páginas desde secciones generales hasta apartados más precisos. De esta manera el lector puede ingresar desde la portada del sitio a secciones relativas a América precolombina o a la conquista española, luego precisar un actor social (por ejemplo, Aztecas o Incas) y avanzar en la lectura teniendo siempre la posibilidad de regresar a la portada.

Según la organización del sitio se elaboraron preguntas para presentar a los estudiantes. Tanto el sitio como las preguntas fueron puestos a prueba en situaciones piloto. Las preguntas a presentar a los estudiantes son las siguientes: 1) ¿Dónde vivía la Civilización Maya? ¿En qué países? 2) ¿En qué consistían las ceremonias religiosas de los Mayas? ¿Qué actividades realizaban? 3) ¿Qué pensaron los Aztecas al ver a los españoles por primera vez?

Se construyeron dos consignas de búsqueda de información, una (a) implica la localización de información, y la otra (b) incluye un momento de reconocimiento del sitio antes de la localización. La consigna a) es la siguiente: “te doy unas preguntas para que trates de responderlas buscando información en este sitio. Escribe las respuestas en la misma hoja”. La consigna b): “Quisiera que te tomes un tiempo para que me digas de qué es este sitio. Recorrelo para que me puedas decir de qué se trata”. Luego de un tiempo en que el niño pudiera explicar de qué se trata el sitio de Internet desde su perspectiva se ofrecen las preguntas para responder: “Ahora te doy unas preguntas para que trates de responderlas buscando información en este sitio. Escribe las respuestas en la misma hoja”. Se utiliza una consigna para la mitad de estudiantes de cuarto grado y para la mitad de sexto, y la otra consigna para la otra mitad. Los instrumentos de recolección de datos son entrevistas clínicas siguiendo los lineamientos del método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2001) y observación de las prácticas de lectura llevadas a cabo por el estudiante frente a la tarea de búsqueda de información. El registro se realiza de forma manual y digital; esto último incluye un software que graba lo acontecido en la pantalla durante la lectura de los estudiantes en formato de video.

Lo que aquí se presenta corresponde a dos estudiantes de sexto grado de escuela primaria de 11 años de edad promedio. A cada uno le correspondió azarosamente una consigna. No se analizan aquí los otros aspectos implicados: la localización y selección de información, y la interpretación de la misma; tampoco las diferencias y similitudes en estudiantes de distintas edades.

RESULTADOS

Aquí se analizan las entrevistas a dos niños de sexto grado. Más precisamente se pone el foco en las similitudes y diferencias frente al pedido o no de un recorrido de reconocimiento del sitio de Internet. Se observan diferencias en las lecturas exploratorias desplegadas por los sujetos ante las distintas consignas. Se presentan fragmentos de las entrevistas, primero respecto de la consigna A y luego de la B.

CONSIGNA A. Se presenta a Daniela (diez años y 10 meses de edad) la consigna que no incluye un propósito de reconocimiento del sitio de Internet. Antes de adentrarse en el sitio la estudiante propone buscar en la web. (En letra cursiva lo expresado por el niño).

- (Lee las preguntas). Yo a veces cuando no sé algo agarro, entro a google, pongo el título de la historia y me aparece toda como opciones y tengo que elegir una. Y ahí yo tengo que leer. Y cuando ya leí todo tengo que responder.

- Bueno. Mirá, acá el sitio te lo doy. La información está acá.

Ante la insistencia del investigador la niña recorre el sitio.

- Está bien (toma el mouse. Recorre los títulos con el cursor). Me parece que este ya lo vi (señala el menú “el mundo indígena a la llegada de los españoles”). “Tipos sociales de la conquista” (se detiene en otro

menú: "conquista española y resistencia indígena". Finalmente hace clic en "el mundo indígena a la llegada de los españoles". Doble clic en la imagen en el centro de la pantalla. No pasa nada ya que no es un hipervínculo). No lo entiendo muy bien. No entiendo muy bien esto.
- ¿Por qué?
- *Porque lo que pasa es que a mí me pasa que a veces cuando entro en una página, y no la conozco, yo no sé cómo se maneja. Eso es lo que pasa. Como yo nunca entré en esta página yo no sé las cosas que hay, cómo se manejan. Las páginas a las que sí entré yo ya sé dónde entrar, qué poner.*
- (…) ¿Cómo podemos hacer? Por ejemplo ahora, ¿qué pasó, qué buscabas?
- *Ahora me estaba metiendo en lugares para ver cómo era la cosa, para por lo menos conocer la página.*

Parecería que la niña necesita "ver cómo era la cosa" para poder abordar la búsqueda de información. Ante la dificultad de la estudiante para avanzar sobre la búsqueda el entrevistador señala elementos del sitio web que parecían no ser considerados por la niña posibilitando así una mayor exploración.

- Te metiste acá en "mundo indígena". Y acá ¿estos? (se refiere a los vínculos a la izquierda que ofrecen distintos actores sociales).
- *(Recorre los vínculos con el cursor del mouse. Clic en uno de ellos: "indígenas del sur")*

La exploración de la niña, la búsqueda de algunos índices que parecieran pertinentes, dio lugar a que considerara otros menús e hipervínculos permitiendo así una mayor recorrida del sitio, ampliando su margen de búsqueda.

CONSIGNA B. La consigna presentada a Manuel (11 años y 2 meses de edad) incluye un momento para el reconocimiento del sitio: "Quisiera que te tomes un tiempo para que me digas de qué es este sitio, de qué se trata. Recorrelo, miralo para que me puedas decir de qué se trata". A continuación se observa cómo comienza a recorrer el sitio y a inferir ciertos aspectos del mismo.

- *Ya por el título me parece de información. (Toma el mouse. Clic en "el mundo indígena a la llegada de los españoles"). Acá te van enseñando varias cosas, y acá (vínculos a la izquierda que indican los actores sociales) también. Las personas y eso. Es como un programa educativo.*

Parecería que va infiriendo aspectos sobre la finalidad del sitio: informativo ("me parece de información") y educativo ("es como un programa educativo")

- *Los mayas, todo (clic en "aztecas"). O los aztecas, y acá (vínculos en la parte superior que indican temas, como "el medio y sus habitantes" o "población") te enseñan cómo eran (clic en "mayas").*
- (…) ¿Y estos qué serían? (se refiere a los menús en la parte superior)
- *Serían cosas que pasaron.*

Comienza a distinguir variables como actor social ("aztecas", "mayas") e hipotetiza sobre ciertos hipervínculos a pesar de no ingresar a los mismos ("acá te enseñan cómo eran"; "serían cosas que pasaron"). Luego del primer acercamiento se procede a la consigna de localización de información.

- Te voy a dar unas preguntas. Son tres (entrega hoja y lápiz). Las repuestas anotalas ahí mismo. La información está en el sitio.

A continuación se observa que en su propósito por localizar información para responder preguntas ingresa, en un principio, en páginas ya recorridas anteriormente en su reconocimiento de sitio. Esto le permite acceder a otras páginas, a otros niveles de profundidad de los hipervínculos y detenerse en información que considera pertinente.

- *(Toma el mouse. Clic en "conquista española y resistencia indígena". Nuevamente "portada". Clic en "el mundo indígena a la llegada de los españoles" / "mayas" / "el medio y sus habitantes". (Lee el 1er párrafo. Escribe: "México y Guatemala")*

ALGUNAS REFLEXIONES

Se presentaron los primeros datos de una investigación en curso poniendo el foco en las lecturas exploratorias de dos alumnos de sexto grado. Lo observado permite pensar acerca de la relación entre una lectura de reconocimiento y la localización, y acerca de los propósitos de la lectura de reconocimiento.

Parecería que haber propuesto en forma explícita una primera recorrida del sitio de Internet "para ver de qué se trata" permitió al estudiante centrarse en aspectos de la organización del sitio que luego facilitarían la localización de información. Más precisamente el estudiante infirió acerca de: el tipo de textos del sitio (textos informativos), el supuesto lector (se trataría de un sitio educativo) y algunas variables en juego en los menús e hipervínculos que presenta el sitio, como actor social ("aztecas", "mayas") y características o acontecimientos vinculados con los actores sociales ("acá te enseñan cómo eran"; "serían cosas que pasaron"). El recorrido inicial realizado por el sujeto parecería haber sentado las bases de la posterior lectura de localización.

Respecto de la niña parecería que al abordar la localización en primer lugar encontró dificultades vinculadas con la comprensión de la organización y las características del sitio de Internet. Esta niña va infiriendo la organización del sitio a medida que avanza en la búsqueda de información, pero sin un objetivo explícito de reconocimiento del sitio. Esto permite reflexionar acerca de la importancia de la lectura de reconocimiento en los sitios de internet ante la diversidad de formatos y características que pueblan la web.

Estos resultados se vinculan con lo indagado en un trabajo aquí reseñado (Perelman, Ornique y Bertacchini, 2009) acerca de la búsqueda de información en un sitio de Internet en el marco de una situación didáctica de estudio. Una de las conclusiones de dicho trabajo es que los alumnos leen con propósitos no conscientes ni explícitos con el objetivo de conocer la organización de las páginas de Internet y de los textos que allí se encuentran. De lo aquí analizado parecería que la explicitación del propósito de reconocimiento del sitio, expresado en la consigna B, permite desplegar una práctica que generalmente queda implícita pero que parece necesaria para la localización de información específica en sitios cuyos diseños no se encuentran estandarizados. Esto sería a su vez resultado de una larga experiencia como lector que quedaría en el ámbito de lo privado si no se vuelve objeto de reflexión en espacios como la escuela.

Finalmente vale reflexionar sobre el método clínico crítico utilizado que permite el despliegue de las ideas y argumentaciones infantiles. Este diálogo dio lugar a que los niños se explayaran sobre cuestiones que probablemente no suelen explicitar.

Quedan pendientes para futuras comunicaciones las problemáticas vinculadas con la selección de la información, la interpretación de la misma, la vinculación de estos procesos con la lectura de reconocimiento, y el análisis de las diferencias y semejanzas en niños de distintas edades.

BIBLIOGRAFIA

Bautier, E. & Bucheton, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25.

Castorina, J.A. (2003) Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. Psykhe, 12 (2), 15-28.

Coiro, J., Dobler, E. (2007) Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. Reading Research Quarterly, 42(2), 214-257

Delval, J. (2001) Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico. Barcelona: Paidós.

Henry, L.A. (2006) Searching for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet. The Reading Teacher, 59, 614-627

Kerr, M. y Symons, S. (2006) "Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material", en Reading and Writing, 19:1-19, Springer.

Kymes, A. (2005) Teaching online comprehension strategies using think-alouds. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 48, 492-500.

Leu, D. Jr., Kinzer, C., Coiro, J., Cammack, D. (2004) Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. From Theoretical Models and Processes of Reading. (5th ed.) International Reading Association.

Perelman, F., Ornique, M., Bertacchini, P.R. (2009) Lecturas exploratorias en sitios de Internet y construcción de conocimiento. Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR. "Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales", Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. TOMO I, 351-353. ISNN 1667-6750

Perelman, F. (2009) Prácticas de lectura en bibliotecas virtuales en contextos didácticos diversos. Trabajo final de especialización. Universidad nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.436/te.436.pdf

Sutherland-Smith, W. (2002) Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. The Reading Teacher, 55, 662-669.

Zhang, S., Duke, N. (2008) Strategies for Internet Reading with Different Reading Purposes: A Descriptive Study of Twelve Good Internet Readers. Journal of Literacy Research. 40(1) 128-162.

OTRAS FUENTES

http://www.conectarigualdad.gob.ar

INTRODUÇÃO A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICAS: UMA ABORDAGEM PSICOLÓGICA

Bezerra De Menezes, Suzana
Universidade Bandeirante Anhanguera. Brasil

Resumen
O artigo visa inserir a importância da Orientação Profissional para os alunos de Escolas da Rede Pública Estadual, do Estado de São Paulo, Brasil,. Foi uma pesquisa de alunos do 4º ano de Psicologia, onde detectaram a falta de conhecimento dos alunos a respeito do mercado de trabalho e das Faculdades. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no art. 30 dispõe sobre a formação do cidadão para o trabalho e para a cidadania. Porém na prática não acontece, segundo os alunos não há nenhuma preparação e acabam perdendo o interesso pelos estudos, uma vez que não tem nenhum conhecimento oferecido na questão de Orientação Profissional. O Objetivo do Projeto é inserir o conhecimento de Orientação Profissional, oferecer recursos para inserção do nível superior através dos programas governamentais e introduzir os cursos que estão em alta no mercado de trabalho e o acolhimento para uma entrada na Universidade. A grande importância de trabalhar esse projeto é mostrar a importância da Psicologia na escola e resgatar a auto estima do aluno e o interesse para a aprendizagem no Ensino Médio, uma vez que foi pontuada por eles que as matérias não são atrativas e motivacionais.

Palabras clave
Orientação profissional, Estudantes de escola pública, Abordagem psicológica

Abstract
INTRODUCTION VOCATIONAL GUIDANCE FOR PUBLIC SCHOOL STUDENTS: A PSYCHOLOGICAL APPROACH
The article aims to embed the importance of vocational guidance for students of Schools of Public Network State, the State of São Paulo, Brazil. Was a survey of students in the 4th year of Psychology, where detected the lack of knowledge of students about the job market and Colleges. According to the Law of Guidelines and Bases of National Education 9394/96 art. 30 provides for the training of citizens for work and citizenship. But in practice it happens, according to the students there is no preparation and end up losing interested in studies, since it has no knowledge offered in the matter of Vocational Guidance. The Project Objective is to insert knowledge of Vocational Guidance, provide resources for insertion of the upper level through government programs and introduce courses that are in high labor market and host for a University entrance. The great importance of this project work is to show the importance of psychology in school and rescue the student's self esteem and interest for learning in high school, which was once dotted with them that matters are not attractive and motivational.

Key words
Career guidance, Public school students, Psychological

INTRODUÇÃO
Esta pesquisa visa mostrar a importância do atendimento de estudantes de escolas públicas, no que diz respeito a Orientação Profissional, uma vez que percebemos a falta de conhecimento e preparo para a inserção do mercado de trabalho e no mundo universitário. Visto que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no art. **Art. 35.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá **como finalidades:**
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.
Foi realizado inicialmente uma pesquisa com alunos do Ensino Médio e foi perguntado:
· O que você conhece sobre Orientação Profissional?
· Existe alguma disciplina que aborda sobre profissões, faculdades?
Essa pesquisa inicialmente foi realizada com duas salas de aulas do Ensino Médio com 39 alunos em cada sala. 90% dos alunos responderam que não tem nenhum conhecimento e que a escola não ensina e nem incentiva a pesquisa ou busca algum profissional para fazer algum tipo de explanação. Foi a partir desta pesquisa inicial, que percebemos a necessidade de inserir um projeto na qual pudéssemos passar os conhecimentos básicos para poderem conhecer um pouco sobre as universidades, os cursos, os programas governamentais e poder começar a construir uma visão sobre o nível superior e o mercado de trabalho.
Essa necessidade na qual foi exposta por esses alunos, sempre notei durante muitos anos, como professora no ensino público, e hoje como professora do curso de Psicologia, da Universidade Bandeirante Anhanguera, na disciplina de Introdução à Orientação Profissional e Supervisora de Psicodiagnóstico. Percebi que devemos oferecer e repassar o conhecimento para que esses alunos das escolas públicas possam ser inseridos no nível superior e obter conhecimento na qual muitas vezes não lhe é oferecido e acaba sendo pessoas excluídas das universidades e de um mercado de trabalho digno e com todos os direitos de cidadãos.
Na década de 50 começaram a surgir diversas teorias de orientação profissional, enfatizando-a como um processo evolutivo que se inicia na infância, culminando na juventude com a escolha profissional. Donald Super publicou a Teoria do Desenvolvimento Vocacional. Nesta teoria de enfoque desenvolvimentista, ele definiu a escolha profissional como um processo que ocorre ao longo da vida, iniciando-se na infância até a velhice, por meio de diferentes estágios do desenvolvimento vocacional e da realização de diversas tarefas evolutivas (Sparta, 2003).
No Brasil, a orientação profissional surgiu inicialmente com a in-

tenção de suprir
as exigências do mercado industrial, com a missão de agente de manutenção social. Posteriormente, foi sendo ressignificada para atender as necessidades da nova sociedade pós-industrial que vive em constante mutação.
As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a globalização que para alguns resulta na mundialização, os avanços da tecnologia, reestruturação produtiva, entre outras, trazem novos desafios para todos os povos. Neste contexto, a educação, mais significativamente a escola não pode permanecer estagnada, precisa acompanhar as mudanças e dar sua contribuição. Assim, frente a tantas mudanças ocorridas no mundo, especialmente na área educação e trabalho, os jovens têm em suas mãos uma difícil tarefa: a da escolha de uma profissão, para tanto, se faz necessário um serviço que contemple a orientação profissional.
A principio havia pensado em introduzir um projeto para realizar atendimentos nas escolas públicas ao entorno da Universidade para atender as necessidades dos alunos, porém percebi que a priori faremos com uma única escola, e podemos ampliar nos anos seguintes. No inicio, pensamos (junto com alguns alunos de Psicologia) em atendimentos na própria clínica da Universidade, porém, foi levantado diversos fatores como, o não comparecimento por organização dos grupos, e até mesmo por falta de recursos financeiros.
A partir de diversos fatores levantados, percebemos a necessidade de oferecer esse projeto para diversas escolas, na qual os alunos poderão ter acesso a esse conhecimento de Orientação Profissional.

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS:
Como os alunos responderam que não tem nenhum conhecimento a respeito dos programas do governo, pontuarei alguns para que possam obter acesso e saber que existe e de que maneira podem recorrer e conseguir uma inserção no nível superior.
ENEM - O Exame Nacional do Ensino Médio avalia conhecimentos obtidos até o término do Ensino Médio. Ele é usado como parte do processo seletivo de centenas de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. A nota do Enem é critério fundamental na seleção para bolsas do Pro Uni (Programa Universidade para Todos). A partir de 2009, ela passou a ser a única forma de se candidatar a 51 Instituições de Ensino Superior públicas pelo SiSu (Sistema de Seleção Unificada). Para os inscritos pagantes a taxa é de R$ 35,00 (trinta e cinco reais). Todos aqueles que estiverem concluído o ensino médio em 2012 em escola pública são automaticamente isentos. Nos demais casos, o participante pode pleitear a isenção de taxa declarando-se pertencente a família de baixa renda.
PROUNI: O Programa Universidade para Todos é uma iniciativa do governo federal para facilitar o acesso de alunos carentes ao ensino superior. Criado em 2004, o PROUNI oferece dois tipos de bolsas: integral e parcial (50% da mensalidade em faculdades particulares). A bolsa integral é para estudantes com renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio (R$1.017,00). A Bolsa parcial é destinada aos estudantes com renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos (R$ 2.034,00). O PROUNI acontece duas vezes por ano, uma no primeiro e outra no segundo semestre.
As inscrições para o PROUNI são feitas apenas pelo site do programa. Para conseguir se cadastrar é preciso informar o CPF, número de inscrição do Enem 2012 e a senha. Se o estudante estiver cadastrado no Sistema de Seleção Unificada (SISU), deve usar a mesma senha utilizada no programa.
SISU: O Sistema de Seleção Unificada é um programa do governo federal, que seleciona estudantes para instituições federais e estaduais de ensino superior. O SISU acontece duas vezes ao ano: no primeiro e no segundo semestre. Participam do SISU 2013/1 (relativo ao primeiro semestre de 2013) 101 instituições de ensino superior, entre universidades federais, universidades estaduais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia e uma instituição isolada totalizando 129.279 vagas.
FIES: É um Programa do Governo para subsidiar o Programa de Crédito Educativo - PCE/CREDUC. Destina-se a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação.
A partir de 2010, o programa passa a funcionar em um novo formato. Agora, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o novo Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, o financiamento poderá ser solicitado em qualquer período do ano. Podem participar os alunos que estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas que sejam cadastradas no Fies e possuam avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC, por meio de processo seletivo. No ato da inscrição no SisFIES, o estudante escolherá a instituição bancária, assim como a agência de sua preferência (sendo a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil os atuais Agentes Financeiros do Programa).

Escola da família: Este programa é um convênio que foi estabelecido entre o Governo do Estado de São Paulo e as instituições de Ensino Superior, por meio da Secretaria de Estado da Educação, onde o estudante concluinte do Ensino Médio em qualquer rede de ensino no Brasil, após a inscrição, o aluno contemplado receberá bolsa integral de seu curso - A Secretaria de Estado da Educação custeia 50% do valor da mensalidade do curso de graduação, até o limite de R$310,00, e o restante é assumido pelas instituições de Ensino Superior. Como contrapartida, os bolsistas desenvolvem, aos finais de semana, em escolas estaduais ou municipais (dos municípios conveniados) do Estado de São Paulo, atividades compatíveis com a natureza de seu curso de graduação, e/ou de acordo com as suas habilidades pessoais. As atividades desenvolvidas nas escolas poderão ser organizadas nos quatro eixos de atuação do Programa Escola da família: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho.
Para se candidatar é preciso estar regularmente matriculado em faculdade conveniada com o Programa Bolsa Universidade, não receber outra bolsa, financiamento ou similar, vindos de recursos públicos, e ter disponibilidade para atuar como educador universitário no Programa Escola da Família, em escolas estaduais ou municipais do Estado de São Paulo, aos finais de semana.

CONHECENDO O UNIVERSO DO ENSINO SUPERIOR
Administração: é uma área do conhecimento fundamentada em um conjunto de princípios, normas e funções elaboradas para disciplinar os fatores.
Agronomia: Ciências e técnicas para melhorar a qualidade e a produtividade de lavouras, rebanhos e produtos agroindustriais.
Áreas da Saúde: Biomédicas, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Psicologia, Psiquiatria, Nutrição, Medicina, Terapia Ocupacional.
Biblioteconomia: é uma área interdisciplinar e também multidisciplinar do conhecimento que estuda as práticas, perspectivas e as aplicações de métodos de representação e gestão da informação e do conhecimento em diferentes ambientes de informação tais como bibliotecas e centros de documentação, centros de pesquisas.
Ciência da Computação: é o estudo dos algoritmos, suas aplicações e de sua implementação, na forma de software, para execução em computadores.

Cursos Tecnólogos: é uma modalidade de graduação de nível superior, que se concentra em uma área específica do conhecimento e é voltada para o mercado de trabalho, entre eles estão, Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Automação Industrial, Eletrotécnica Industrial, Fabricação Mecânica, Gestão da Tecnologia da Informação, Gestão da Produção Industrial, Mecatrônica Industrial, Produção Sucroalcoleira, Redes de Computadores, Sistemas em Internet, Sistemas de Telecomunicações, Eletrônica Industrial. Gestão em Recursos Humanos, Tecnólogo em Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental, Radiologia, Marketing.

Cursos de Licenciatura: Geografia, Letras, Pedagogia, Matemática, Artes, Filosofia, Sociologia, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Inglês.

Design: ou desenho industrial é a idealização, criação, desenvolvimento, configuração concepção, elaboração e especificação de objetos.

Direito: é tradicionalmente, dividido em ramos, como o direito civil, direito penal, direito comercial, direito constitucional, direito administrativo e outros.

Engenharia Ambiental: atua no diagnóstico, manejo, tratamento e controle de problemas ambientais urbanos e rurais.

Engenharia Civil: é o ramo da engenharia que projeta, gerencia e executa obras como casas, edifícios, pontes, viadutos, estradas, barragens, canais e portos.

Engenharia de Controle e Automação: é o ramo da engenharia que desenvolve e executa projetos de automação industrial. O engenheiro de controle e automação projeta e opera equipamentos utilizados nos processos automatizados de indústrias em geral, além de fazer sua manutenção.

Engenharia de Produção: gerencia os recursos humanos, financeiros e materiais para aumentar a produtividade de uma empresa.

Engenharia Mecânica: área que cuida do desenvolvimento, do projeto, da construção e da manutenção de máquinas e equipamentos.

Engenharia Elétrica: lida com o estudo e a aplicação da energia elétrica e do eletromagnetismo.

PROFISSÕES QUE ESTÃO EM ALTA NO MERCADO BRASILEIRO

Há muitas décadas não se fala tanto no Brasil pelo mundo, há décadas não se fala de um modo tão positivo em relação ao nosso país. Esse cenário extremamente positivo e otimista vai afetar todas as carreiras, mas algumas profissões em especial vão oferecer um verdadeiro boom de crescimento se tornando as profissões mais valorizadas dos próximos cinco anos (tempo médio para que um bom aluno termine uma faculdade e até faça uma pós graduação, ou um curso de extensão).

Entre os principais motivos que vão gerar estas profissões mais valorizadas temos quatro em especial:

- Pré-Sal Brasileiro, a maior reserva de Petróleo atualmente fora do Mundo Árabe e Rússia.
- Copa do Mundo e Olimpíadas, ambos vão ser realizados no Brasil nos próximos cinco anos.
- Investimentos do Governo e das empresas na modernização das suas operações (em especial informatização).
- A ascensão da nova e jovem Classe Média Brasileira, que está afoita para consumir e comprar imóveis.

O QUE A UNIVERSIDADE BANDEIRANTE ANHANGUERA OFERECE AO ESTUDANTE

A Anhanguera é reconhecida pelo compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo educacional. O Programa de Extensão Comunitária (PEC) garante a interação de professores e estudantes da instituição com as comunidades onde estão instaladas as unidades de ensino da Anhanguera. Os projetos são desenvolvidos em parceria com organizações governamentais e não governamentais.

Através de diversos projetos e programas educacionais, o PEC alinha os vários segmentos da sociedade às discussões sobre sustentabilidade que acontecem dentro da Anhanguera, distinguindo-a como uma instituição cidadã. Para os alunos, além do exercício da cidadania e a possibilidade de contribuir com a melhoria da vida das comunidades, o programa é uma grande oportunidade para aliar conhecimento teórico à prática da profissão escolhida.

A Anhanguera tem como objetivo geral oferecer aos seus estudantes uma sólida base de conhecimentos, competências e habilidades. A intenção é desenvolver uma aprendizagem significativa, capacitando-os para implementar seus projetos de vida.

Atendimento a comunidade:

Campanhas de conscientização

Nas áreas de saúde, meio ambiente e educação, enfatizaram-se a importância do reforço escolar, o combate ao consumo de crack, a conservação e preservação ambiental e a campanha contra a dengue.

Faculdade Aberta para a Terceira Idade

Programa que tem como objetivo desenvolver as habilidades desse público, proporcionando melhores padrões de vida e facilitando a inclusão social.

Inclusão Digital

A Anhanguera mobiliza alunos, professores, comunidades, entidades, ONGs e governos para prover a conectividade e promover a inclusão digital de pessoas que não têm acesso a computadores, visando fomentar a cidadania e a ascensão social.

Programa de Capacitação

A realização de cursos de qualificação para jovens de baixa renda tem por objetivo capacitar e ampliar as chances de inserção desses grupos no mercado de trabalho. Realizados em parceria com a área de Extensão Comunitária e instituições de apoio à inclusão, destina-se à comunidade em geral.

Qualificação Profissional

O objetivo do programa consiste em promover iniciativas de qualificação profissional direcionada à comunidade, como forma de contribuir para fortalecer as estratégias das unidades e apoiar as pessoas em suas escolhas de primeiro emprego e carreira profissional.

Apoio Pedagógico

Por meio de Projeto de Reforço Escolar, a Anhanguera Educacional estreita a relação entre a graduação em Pedagogia e as escolas da rede pública de educação, estabelecendo critérios para a construção de material didático e pedagógico capaz de suprir dificuldades no processo de aprendizagem das crianças.

Atividades de Saúde

Clínica de Fisioterapia, Psicologia e Nutrição que atende a comunidade e também os alunos da Faculdade.

Os projetos nas áreas de fisioterapia, enfermagem, nutrição, farmácia, odontologia e psicologia são desenvolvidos em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS) e hospitais locais. O objetivo é estabelecer ações de prevenção, reabilitação, promoção e manutenção da saúde pública.

Clínicas de Fisioterapia, Psicologia e Nutrição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a necessidade e as ansiedades dos jovens em escolas públicas são muitas, devemos pensar em projetos de aco-

lhimentos e até de inserção no nível superior. É preciso pensarmos que ainda existe muitos jovens em escolas que estão em condições de exclusão social, onde não tem acesso a internet para obter informações básicas a respeito dos programas governamentais e acesso as universidades públicas e privadas.

Também devemos como Psicólogos ou estudantes de Psicologia inserir programas de intervenção e até de inclusão ao mercado de trabalho, uma vez que percebemos que os jovens não estão sendo esclarecidos sobre os programas, cursos e mercado de trabalho.

Quando se pensa em Orientação Profissional, devemos lembrar que além de oferecer diversos conhecimentos sobre cursos de Ensino Superior, podemos também estar resgatando a auto estima dos jovens, uma vez, que alguns não pensam ou não são estimulados a buscar uma universidade ou buscar um crescimento pessoal para alcançar um objetivo profissional.

É um projeto que ao meu ver, como professora de escolas públicas e hoje como professora nos cursos de Psicologia, deve ser inserido na matriz curricular ou como projeto integrador nas escolas, uma vez que irá trabalhar a motivação, o conhecimento e a inclusão no mercado de trabalho.

Neste sentido, reafirmamos a falta de políticas públicas educacionais que realmente possam almejar e concretizar uma educação com qualidade, que entre outras necessidades, apoie também o jovem no momento da escolha profissional.

Neste sentido, se defende a ideia da orientação profissional ser oferecida como uma atividade extracurricular, desenvolvida nas escolas públicas por equipe multidisciplinar e multiprofissional, para que os jovens ao se inserirem no mercado de trabalho possam fazê-lo com confiança e com a certeza que sua escolha foi fruto de reflexão crítica e da conciliação das exigências do mercado de trabalho com as aptidões pessoais, bem como se pretende que os jovens lutem por seus direitos e tenham consciência que eles são legítimos detentores destes direitos.

BIBLIOGRAFIA

Bohoslavsky, R.: Orientação Profissional - A estratégia Clínica. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1977.

Bock, S.D.: Orientação Profissional: A abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2002.

Dias, Sara de Lima & Soares, D.H.P.: Jovem, Mostre a sua Cara: Um Estudo das Possibilidades e Limites da Escolha Profissional. Psicologia Ciência e Profissão, 2007.

Lehman, Y.P.: Orientação Profissional na Pós Modernidade. In: Orientação Vocacional Ocupacional - 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

Sparta, M.: O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. In: Revista Brasileira de Orientação Profissional. dez. 2003, vol.4, no.1-2

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU USO EN LA RESOLUCIÓN DE TAREAS ESCOLARES EN ALUMNOS DE 1º Y 2º DE POLIMODAL

Bordier, María Silvina
Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

Resumen
Introducción: las estrategias de aprendizaje constituyen un proceso de toma de decisiones autónoma, consciente e intencional, para la elaboración, puesta en práctica y evaluación de una secuencia de acción, antes, durante y después de la resolución de una situación problemática, mediante el uso de procedimientos cognitivos. Propósito: inferir el uso de estrategias de aprendizaje, a partir de la resolución de tareas en Historia y Geografía en alumnos de 1º y 2º año de Polimodal de una institución educativa estatal de San Miguel de Tucumán. Metodología: se implementó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas; la información obtenida se interpreta, desde una perspectiva cuali - cuantitativa, mediante estas categorías: tiempo personal dedicado a la resolución de tareas escolares; planificación de la resolución de tareas; uso de procedimientos; observación del proceso de resolución de tareas; observación de resultados y aprendizajes logrados y observación y resolución de errores. Conclusiones: en ambos grupos predominan condiciones poco favorables al uso de estrategias de aprendizaje, en tanto la planificación de acciones, el uso de procedimientos cognitivos, la observación del proceso y de los aprendizajes logrados, responden mayormente al logro de resultados en detrimento de la calidad del proceso y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Palabras clave
Aprendizaje, Estrategias, Procedimientos, Tareas

Abstract
LEARNING STRATEGIES AND THEIR USE IN THE SOLVING OF SCHOOLWORK BY STUDENTS IN 1° AND 2° YEAR "POLIMODAL"
Introduction: learning strategies constitute a process of autonomous decision taking, conscious and intentional, for the development, implementation and assessment of a course of action, before, during and after the problem-solving by means of cognitive procedures. Purpose: to infer the use of learning strategies from problem-solving tasks in History and Geography by students in 1° and 2° year "Polimodal" in a public school in San Miguel de Tucumán. Methodology: a quiz with wh-questions and yes-no questions was implemented. The obtained information is interpreted from a quantitative and qualitative perspective through these categories: personal time devoted to the solving of schoolwork, task solving planning, the use of procedures, observation of the task solving process; observation of results and achieved learning and finally, observation and error resolution. Conclusion: in both groups there prevail unfavourable conditions as regards the use of learning strategies, whereas the planning of a course of action, the use of cognitive procedures and the observation of the process and achieved learning, answer mainly to the achievement of results at the expense of the process quality and thinking skills development.

Key words
Learning, Strategies, Procedures, Tasks

Introducción
Desde el proyecto de tesis de Maestría en Psicología Educacional "Estrategias de Aprendizaje empleadas en Historia, Geografía y Formación Ética por alumnos de 1º y 2º año de Polimodal de una escuela pública de gestión estatal de San Miguel de Tucumán" de la Facultad de Psicología de la U.N.T, se aborda la problemática de las estrategias de aprendizaje que se emplean para la resolución de las tareas escolares propuestas. Su relevancia responde a la necesidad actual de promover, desde las propuestas formativas escolares, la adquisición progresiva de estrategias de aprendizaje en el alumno, dada su condición de recursos de pensamiento que permiten procesos de toma de decisiones autónoma, en relación al qué y al cómo, para la resolución de situaciones problemáticas vinculadas a la adquisición de nuevos saberes.
Se plantea como objetivo inferir el uso de estrategias de aprendizaje a partir de la resolución de tareas en Historia y Geografía, en alumnos de 1º y 2º año de Polimodal, mediante el análisis, desde una perspectiva cuali - cuantitativa, de la información obtenida a través de la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.

Marco Teórico
La sociedad actual, identificada como "civilización cognitiva" debido a los cambios culturales producidos con respecto a las formas o estilos de interacción con el conocimiento, como consecuencia de las revoluciones tecnológicas en los procesos de producción, organización y circulación del conocimiento, genera como demanda cultural fundamental a las instituciones educativas actuales, el desarrollo de la capacidad de "aprender a aprender". La misma implica la formación de un sujeto autónomo con capacidad de acción estratégica en relación a sus propios procesos de aprendizaje, según las necesidades y exigencias académicas o profesionales a lo largo de su vida (Monereo y Pozo, 2000).
Tales cambios socio - culturales implican y/o exigen, según Monereo y Pozo (2000), cambios o transformaciones en la "cultura del aprendizaje", que se constituye a través de determinados estilos de enseñanza y aprendizaje para la adquisición, comprensión y transformación del bagaje de conocimientos producidos dentro de su particular contexto histórico-social. En referencia a la "cultura del aprendizaje" exigida por los cambios actuales señalados en relación a los nuevos modos de interacción con el conocimiento, se consideran como sus rasgos esenciales:
- procesos intensivos de producción de información, es decir, que la escuela no constituye la única fuente relevante de acceso y trans-

misión de información, sino que se advierte la existencia de distintas fuentes contextualizadas en el entorno social inmediato;
- procesos de circulación del conocimiento "múltiple y relativizado", lo que implica la existencia de múltiples fuentes de producción y transmisión de conocimientos como saberes abiertos o inacabados contextualizados históricamente, en oposición a una concepción del conocimiento científico, como verdades cerradas o absolutas de validez universal;
- procesos de aprendizaje continuo y/o permanente orientados al desarrollo de capacidades cognitivas como el "aprender a aprender", caracterizado por la puesta en práctica de estrategias de selección, organización, elaboración y recuperación de información, según objetivos determinados vinculados a prácticas de formación permanente o capacitación profesional.
Es posible conceptualizar al "aprender a aprender" mediante algunos aportes inherentes al qué y al cómo de "las estrategias de aprendizaje", atendiendo a lo propuesto por Monereo (1998) y Beltrán Llera (1998) como: ***"proceso de toma de decisiones autónoma, consciente e intencional, para la elaboración, puesta en práctica y evaluación de una secuencia de acción, antes, durante y después de la resolución de una situación problemática, mediante el uso de procedimientos cognitivos, orientada al logro de sus objetivos de aprendizaje"***.
Es decir que, las estrategias de aprendizaje no se limitan al conocimiento y uso de determinados procedimientos cognitivos sin su inclusión en un plan de acción, producto de la toma de decisiones autónoma, mediante un proceso de pensamiento consciente e intencional, orientado al logro de determinados objetivos de aprendizaje.
Un procedimiento constituye un modo de acción para la consecución de una meta, implicando la intervención de ciertas habilidades cognitivas (capacidades que se expresan en conductas) adquiridas previamente. Atendiendo a una clasificación de procedimientos, con el objeto de visualizarlos como uno de los componentes fundamentales de las estrategias de aprendizaje, Pozo y Postigo (1993) identifican cinco niveles taxonómicos:
- procedimientos para la adquisición de información: se caracterizan por incluir técnicas para la incorporación de conocimientos, a través de acciones de búsqueda, recogida y selección de datos;
- procedimientos para la interpretación de información: incluyen procedimientos para la codificación o traducción de la nueva información a otros códigos o lenguajes que faciliten el establecimiento de relaciones entre la misma y los conocimientos previos;
- procedimientos para el análisis de información y elaboración de inferencias: involucran procesos de razonamiento orientados al análisis de conocimientos implícitos en los saberes objeto de aprendizaje;
- procedimientos para la comprensión y organización conceptual de la información: implican procesos de integración conceptual según los niveles de interpretación logrados previamente;
- procedimientos para la comunicación de información: se relacionan con la comunicación y/o exposición de información involucrando habilidades de expresión oral, expresión escrita, y otros tipos de expresión.

Las posibilidades de logro del "aprender a aprender" se hallan condicionadas por múltiples factores, entre los cuales, adquieren particular relevancia las estrategias de intervención pedagógica y, fundamentalmente, las "estrategias didácticas", que sostenidas en determinadas concepciones de enseñanza y aprendizaje, pueden favorecer u obstaculizar los procesos cognitivos de construcción del conocimiento y/o de adquisición de estrategias de aprendizaje, hacia el desarrollo progresivo de un pensamiento autónomo en el alumno. (Bixio, 1999).

Método
El proyecto de tesis de Maestría en Psicología Educacional "Estrategias de Aprendizaje empleadas en Historia, Geografía y Formación Ética por alumnos de 1º y 2º año de Polimodal de una escuela pública de gestión estatal de San Miguel de Tucumán", se desarrolla desde la metodología de investigación cuali - cuantitativa; el universo de análisis se configuró a partir de un muestreo intencional, seleccionándose los cursos de 1º 3ª, 1º 4ª y 2º 4ª de Polimodal de la institución educativa de gestión estatal abordada.
Se desarrollaron observaciones de clase y se aplicaron cuestionarios a alumnos, con preguntas abiertas y cerradas, inherentes al qué y al cómo de las estrategias de aprendizaje, cognitivas y metacognitivas, puestas en práctica para la resolución de tareas, durante los meses de Septiembre, Octubre y Noviembre de 2009; se abordan, en particular, los cuestionarios implementados a alumnos a través de la elaboración de categorías de análisis.

Resultados
- Tiempo personal dedicado a la resolución de tareas escolares en Historia y Geografía: la mayor parte de alumnos de 1º año dedica entre 1 y 2 horas por día a resolver, fuera de la escuela, las tareas de Historia tanto como de Geografía.
La tendencia observada se mantiene entre los alumnos de 2º año, ya que la mayor parte del grupo - clase abordado, dedica entre 1 y 2 horas a la resolución de tareas fuera del horario de clase; una proporción de alumnos poco significativa, lo hace entre 2 y 3 horas. Considerando que las estrategias de aprendizaje implican procesos de toma de decisiones en relación a las acciones a desarrollar y los procedimientos a emplear para la resolución de una tarea, se advierte que la dedicación de tiempo registrada entre los alumnos de 1º como de 2º año, no constituye una condición favorable a su adquisición y uso.
- Planificación de la resolución de tareas escolares en Historia y Geografía: se advierte que una proporción equivalente al 42% de los alumnos de 1º año, planifica "siempre" cómo resolver las tareas dadas en Historia y Geografía; en tanto, un 58% lo hace "a veces". Con respecto a los "por qué" de la planificación, entre los que lo hacen "siempre", se evidencian coincidencias vinculadas a su utilidad para un trabajo organizado, prolijo y correcto; en algunos casos, manifiestan su importancia para el logro de mejores aprendizajes y/o de aprendizajes comprensivos, aunque éstos últimos en una proporción significativamente menor. Entre los que planifican "a veces", se registra que estaría condicionado por el nivel de dificultad de las consignas y/o por el interés personal mayoritariamente.
En coincidencia con los alumnos de1º año, entre los de 2º año, se observa que la mayor parte (42%) planifica "siempre" cómo resolver las tareas; sin embargo, se advierte que disminuye la proporción que lo hace "a veces" (45%). Con respecto al "porqué" de la planificación, los alumnos que lo hacen "siempre" manifiestan que los orienta sobre lo que "indica la consigna" y/o que facilita su resolución. Los que explicitan planificar la resolución de la tarea "a veces", lo hacen, según la consigna dada y/o su nivel de dificultad; dentro de este grupo, minoritariamente, se vincula el uso de algunos procedimientos cognitivos a las acciones de planificación.
Se registran condiciones favorables con respecto a la adquisición y el uso de estrategias de aprendizaje, en tanto se considera la necesidad de decidir previamente el "cómo de las acciones"; sin embargo, no se da cuenta de la importancia de la sistematización

de las acciones a desarrollar, atendiendo a los objetivos de la tarea dada y/o al uso de procedimientos cognitivos.

- Uso de procedimientos para la resolución de tareas escolares en Historia y Geografía: un 61% de los alumnos de 1º año emplea procedimientos cognitivos para la resolución de tareas; en tanto, un 37% explicita emplearlos "a veces"; no se registran respuestas en la opción "nunca". Entre los que afirman hacerlo "siempre", lo atribuyen a necesidades de determinar su conveniencia para la resolución correcta y/o coherente de la tarea. Entre los que expresan observarlo "a veces", explicitan como causas el nivel de dificultad de la tarea, el interés personal y la disponibilidad de tiempo, entre otros.

Comparando con la tendencia registrada entre los alumnos de 1º año, se observa que la misma es menor entre los de 2º año, ya que el 45% emplea "siempre" procedimientos cognitivos para resolver las tareas en las asignaturas de Historia y Geografía; en tanto, un 50% explicita que los usa "a veces". Los alumnos que observan "siempre" la utilidad de los procedimientos cognitivos que emplean, lo hacen mayormente para facilitar su resolución, según sus demandas; minoritariamente, lo hacen para facilitar el aprendizaje y/o la apropiación de los contenidos a asimilar; en coincidencia con éstos, los que los usan "a veces", también señalan que observan su utilidad porque facilita la resolución de las actividades de aprendizaje dadas.

Se infiere que los procedimientos cognitivos de uso, no son implementados sistemáticamente como recursos mediadores de procesos de construcción del conocimiento.

- Observación y resolución de errores durante el desarrollo de tareas escolares en Historia y Geografía: un 60% de los alumnos pertenecientes a 1º año, explicita que observa "a veces" sus aciertos y errores mientras resuelve sus tareas de Historia y Geografía, frente a un 40% aproximado que los registra "siempre". Cuando se observan los errores, la mayoría de los alumnos (74%) intenta corregirlos, en comparación a un porcentaje menor (26%) que lo intenta "a veces". Con respecto al cómo de la resolución de los errores, se explicita mayormente que se lo trabaja observando lo "correcto" e "incorrecto"; "rehaciendo" lo "incorrecto", mediante repetición de lectura de las consignas, consultando diferentes fuentes de información, releyendo información textual y con ayuda de profesores y compañeros.

La mayor parte de los alumnos de 2º año (63%), en continuidad con los de 1º, observa "a veces" sus errores cuando resuelve las tareas en Historia y Geografía; disminuyendo la proporción (25%) que los observa "siempre", en tanto, un 12% no los observa. Además, la mayor parte intenta corregirlos; en relación al cómo, la mayor parte de los alumnos explicita que lee nuevamente lo hecho y/o que se lo revisa; una minoría expresa que busca nueva información o la información adecuada y/o que repite la lectura del material a emplear. En algunos casos, expresan que lo hacen "borrando" "borrando y rehaciendo" o "cambiando la hoja".

Atendiendo a lo explicitado precedentemente, no se da cuenta de procesos sistemáticos de análisis orientados a la toma de decisiones sobre los cambios necesarios en las acciones y los procedimientos cognitivos empleados, según la particularidad de las tareas de aprendizaje a resolver.

- **Observación del proceso de resolución de tareas escolares en Historia y Geografía:** un 50% de los alumnos de 1º año observa "siempre" cómo resolvió la tarea, en equivalencia al 50% restante que lo observa "a veces". La mayoría de los que observan "siempre" cómo resuelven la tarea, lo hace para determinar resultados correctos e incorrectos y/o corregir errores; en menor medida, se lo observa para aprender y/o estudiar mejor, para determinar la utilidad de los procedimientos empleados en relación a su uso para otras materias, y para aprender a resolver consignas. Los que manifiestan observar la resolución de la tarea en Historia y Geografía "a veces", expresan como causas el nivel de dificultad, la falta de tiempo y verificación de errores correctos o incorrectos.

Entre los alumnos de 2º año, una proporción significativa (40%) expresa que observa "siempre" cómo resolvió sus tareas en las asignaturas de Historia y Geografía, aunque en una proporción menor a la registrada entre los de 1º; en tanto, un 38% lo hace "a veces". Los alumnos que observan "siempre" el cómo de la resolución de las tareas dadas lo hace, en su mayor parte, para verificar la adecuación del resultado, según los objetivos, y para advertir errores u olvidos; en coincidencia, los alumnos que lo observan "a veces", lo hacen para controlar resultados y visualizar errores.

No se visualizan mejoras en la calidad de los procesos desarrollados para aprender entre 1º y 2º año, ya que los alumnos que observan el cómo de la resolución de tareas lo hace, en su mayor parte, para verificar la adecuación del resultado dependiendo, en algunos casos, del tiempo disponible, la predisposición personal y el estado de ánimo predominante.

- Observación de resultados y aprendizajes logrados con las tareas de Historia y Geografía: el 50% de los alumnos de 1º año expresa que "sí observa" si el resultado final es correcto o incorrecto, frente a un 30% que lo observa "a veces". En cuanto a la observación de "lo aprendido" como "de lo no aprendido" al concluir con la resolución de tareas, un 50% señala que sí lo registra; en tanto un 40% manifiesta que lo observa "a veces". Con respecto a las causas de observación de los aprendizajes logrados y no logrados, se manifiesta, en la mayoría de los casos, que lo realizan "siempre" y "a veces" para identificar y corregir errores y para comunicar a profesores las dificultades con el fin de resolverlas mediante su ayuda, frente a una minoría que explicita desarrollarlo para "aprender", "saber" sobre lo "que se trabajó" y "aprender mejor".

Atendiendo a la proporción de alumnos de 2º año que observa si el resultado es correcto, la misma es mayor que la tendencia observada entre los alumnos de 1º año, ya que el 65% lo hace "siempre"; en tanto, una proporción menos significativa (20%), los observa "a veces". Con respecto a la observación de "lo aprendido" y "lo no aprendido", también se registra una proporción significativa (48% y 40%) que lo hace "siempre" y "a veces", respectivamente. Los alumnos que observan "siempre" lo aprendido, lo hacen mayormente para poder estudiar sin dificultades; también se registran otras causas como la visualización de errores y/o dificultades, la comprensión del contenido objeto de aprendizaje y la posibilidad de pedir ayuda ante lo "no aprendido" y/o "no entendido". Los que lo hacen "a veces", expresan que tienden a estudiar sólo los temas incluidos en las pruebas; que se revisan los contenidos trabajados en las instancias de estudio previo a las pruebas porque se aprende "igual", y por el interés de terminar rápidamente cuando se resuelve una tarea, entre otros.

Desde lo explicitado por los alumnos de 1º y 2º año, se advierte que las instancias de observación de "lo logrado" y "no logrado", no son representadas genuinamente como instancias de aprendizaje, en relación a la toma de conciencia sobre el cómo de las acciones desarrolladas y los procedimientos implementados, atendiendo a su incidencia en las posibilidades de apropiación de nuevos saberes.

Conclusiones

Atendiendo a lo analizado se infiere que, entre los alumnos de 1º y 2º año de Polimodal de la institución educativa abordada, predominan condiciones poco favorables a la adquisición y uso de

estrategias de aprendizaje, desde la resolución de tareas en Historia y Geografía, en tanto la planificación de acciones, el uso de procedimientos cognitivos y la observación de procesos cognitivos y aprendizajes logrados, responden mayormente al logro de resultados en detrimento de la calidad del proceso y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

En este sentido, se registra que el tiempo empleado no favorece procesos de toma de decisiones orientados a la planificación sistemática de acciones, su regulación y control, antes, durante y después de la resolución de las tareas de aprendizaje propuestas.

Asimismo, con respecto al uso de procedimientos que facilitan el "cómo" de su resolución, atendiendo a su condición de recursos posibilitadores de la adquisición de conocimientos mediante instancias de pensamiento. En vinculación a esto, las instancias de observación de los procesos desarrollados como de los aprendizajes logrados no son representadas genuinamente como instancias de aprendizaje, en relación a la toma de conciencia sobre el cómo de las acciones desarrolladas y los procedimientos de uso, considerando críticamente a su incidencia en las posibilidades de incorporación de nuevos saberes.

Es decir, que no se desarrollan procesos de pensamiento orientados a visualizar el cómo de las acciones, según las actividades a resolver, y la adecuación de los procedimientos cognitivos que se emplean, en su condición de recursos mediadores del aprendizaje. Predomina un posicionamiento tendiente a priorizar el resultado sin abordar reflexivamente el proceso desarrollado; es decir, que las acciones implementadas como los procedimientos cognitivos de uso, no son representados como objeto de pensamiento, desde una postura consciente e intencional.

Se considera fundamental interrogarse por el cómo de las intervenciones pedagógicas en la escuela, como institución formadora, y las necesidades de cambio y mejora, para posibilitar en el alumno la adquisición progresiva de estrategias de aprendizaje. Es decir, plantearse el cómo de la construcción de espacios desde las prácticas educativas, que promuevan posibilidades cognitivas diferentes en el alumno, para la constitución de la autonomía necesaria exigida por los cambios culturales contemporáneos. En este sentido, la adquisición de estrategias de aprendizaje constituye una condición fundamental para el logro de los aprendizajes de calidad exigidos por la sociedad actual de la información y del conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

Bixio, C. (1999) Enseñar a aprender. Rosario: Homo Sapiens.

Beltrán Llera, J. (1998) Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. España: Editorial Síntesis.

Bordier, M.S. (2010) Estrategias de Aprendizaje y su uso para la resolución de tareas escolares en Historia y Geografía por alumnos de 1º año de Polimodal de una escuela pública de gestión estatal. En Libro de Resúmenes de Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores U.N.T - CONICET (p.137-138) San Miguel de Tucumán, Argentina: Consejo de Ciencia y Técnica. UNT

Monereo, C. (1998) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Grao.

Pozo, J.I. y Postigo, Y. (1993) Las Estrategias de Aprendizaje como un contenido del currículo. En Monereo, C. (Ed.), Estrategias de aprendizaje: procesos, contenido e interacción. Barcelona: Domenech.

Pozo, J.I. y Monereo, C. (2000) El aprendizaje estratégico. Aula XXI. Madrid: Santillana.

INTERROGANTES INICIALES ACERCA DE LAS CONDICIONES QUE CONTRIBUYEN A LA PERMANENCIA Y AVANCE DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN EL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA MEDIA

Callieri, Ivanna Gabriela
Universidad Catolica de Santiago del Estero. Argentina

Resumen

Esta propuesta representa la etapa inicial de un Proyecto de Investigación que indaga sobre Condiciones personales, familiares e institucionales que contribuyen a la permanencia y avance de los y las estudiantes en el primer año de la escuela media. El pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria representa una verdadera transición vital por las características evolutivas de los adolescentes y por las nuevas formas de interacción social. La escuela secundaria enfrenta a los estudiantes a nuevos desafíos, entre ellos: una variedad de docentes que les plantean múltiples demandas y los trabajos escolares se plantean para ser desarrollados con mayor grado de autonomía. Se propone un estudio descriptivo, donde se trabajara con encuestas, entrevistas y análisis de documentación. Se trabajará - con los estudiantes que durante el año 2013, se encuentren cursando el segundo año de la escuela secundaria, y que no sean repitentes. Con los resultados se espera contribuir al conocimiento que lleve a mejorar la implementación de estrategias de retención y avances de los estudiantes que inician el ciclo secundario de formación.

Palabras clave

Interrogantes, Permanencia en la escuela media, Condiciones personales-familiares-institucionales

Abstract

INITIAL QUESTIONS ABOUT THE CONDITIONS THAT CONTRIBUTE TO THE RETENTION AND ADVANCEMENT OF THE STUDENTS IN THE FIRST YEAR OF MIDDLE SCHOOL

This proposal represents the initial stage of a research project that investigates conditions on personal, family and institutional that contribute to the retention and advancement of the students in the first year of middle school. The passage of the primary school to secondary school represents a genuine transition vital by the evolutionary characteristics of adolescents and for new forms of social interaction. High school students facing new challenges, including: a variety of teachers they faced multiple demands and the schoolwork is posed to be developed with a greater degree of autonomy. proposes a descriptive study, where it's going to work with surveys, interviews and document analysis. It will work - with the students that during the year 2013, are enrolled in the second year of high school, and that are not repeaters. With the results is expected to contribute to the knowledge that will lead to further improve the implementation of retention strategies and progress of students who are beginning the secondary cycle of training.

Key words

Questions, Stay in the middle school, Personal conditions-family-institutional

Nuestros interrogantes iniciales

Esta propuesta representa la etapa inicial de un Proyecto de Investigación que indaga sobre **Condiciones personales, familiares e institucionales que contribuyen a la permanencia y avance de los y las estudiantes en el primer año de la escuela media.** Financiado por la universidad Católica de Santiago del Estero según Resolución Nº 167/ 2013.

El pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria representa una verdadera transición vital por las características evolutivas de los adolescentes y por las nuevas formas de interacción social. En coherencia con ello, para reconocer los aspectos que favorecen las trayectorias escolares de los adolescentes se considera el educar como una tarea de apuntalamiento y de mediatización. Siguiendo a Lev Vygotski (1995) la acción educativa como acto de mediación exige contemplar el contexto que incluye las múltiples realidades personales, familiares e institucionales. Por tal motivo interesa considerar aspectos que involucran la dimensión personal, familiar e institucional. (Aisenson; 2006)

El desafío a lograr es la permanencia de estos jóvenes y el logro de trayectoria escolares sin quiebres o interrupciones. Esta reivindicación de la educación como un derecho, invita a colaborar desde los diversos ámbitos científicos a revisar los procesos en marcha y plantear estrategias superadoras que aseguren la permanencia de los adolescentes en el sistema educativo alcanzando los logros esperados.

Abordamos el tema desde esta perspectiva en tanto dentro la bibliografía consultada, numerosos trabajos hablan de los factores que inciden en el fracaso escolar pero pocos sobre el éxito en primer año del secundario, razón por la cual la presente investigación se propone indagar ***cuales son las condiciones personales, familiares e institucionales que contribuyen a la promoción y a la permanencia de los y las estudiantes en el primer año de la escuela media.***

Asimismo, se espera que los resultados de esta investigación puedan aportar al desarrollo y fortalecimiento de estrategias pedagógicas para el acompañamiento de las trayectorias escolares atendiendo a las particularidades de nuestro medio. Se espera que surjan propuestas de intervención específicas para fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes en la etapa de transición.

Nuestros referentes conceptuales

Como marco conceptual de referencia se toman los aportes de la Psicologia Educacional, específicamente de la Orientación Educativa. Aborda el hecho educativo como un despliegue en el que intervienen directa e indirectamente variables que corresponden al ámbito personal, familiar y organizacional-institucional. En este

sentido, el estudio se orienta a reconocer cuales son las condiciones para un mejor desarrollo de las capacidades educativas que promueva en los adolescentes la capacidad de afrontar con progresiva autonomía las exigencias educativas.

Por otra parte seguimos a autores que caracterizan a la adolescencia, entre ellos a Rascovan Sergio (2009) quien describe a la adolescencia como un momento de fragilidad subjetiva, que implica un tiempo de elaboración particular y de reestructuraciones entre el sujeto y su entorno, que lo enfrenta a nuevas exigencias y elecciones a las cuales no siempre sabe o puede dar respuestas, dado que conllevan una tarea ardua para el psiquismo del sujeto. (Rascovan Sergio, 2009)

Otro aporte que nos interesa es el de Quiroga, S. (1988) quien afirma que la adolescencia se inicia fundamentalmente a raíz de un hecho biológico que desencadena transformaciones psíquicas conducentes a la inserción del adolescente como sujeto en una determinada cultura y perteneciente a un determinado tiempo histórico. En consecuencia, es necesario contemplar la complejidad de los procesos psíquicos que conducen al adolescente desde la familia hacia la cultura, paso que es lento, progresivo y doloroso. Es entonces, un pasaje gradual a una nueva posición subjetiva, que la cultura define como "adolescencia".

Nuestra propuesta metodológica

El estudio reviste un carácter **exploratorio**, dado que sobre el tema seleccionado, tal como se lo propone, no se han encontrado antecedentes en la provincia de Jujuy. Según Yuni y Urbano(2006) las propuestas exploratorias se caracterizan por nombrar, clasificar, describir una determinada población o contextualizar una situación, a través de la utilización de procedimientos abiertos para la recolección de la información.

También se efectuara un análisis **descriptivo**, ya que se selecciono un aspecto de la realidad: *" condiciones que contribuyen a la permanencia y avance de los y las estudiantes en el primer año de la escuela media". En relación a este aspecto indagaremos sobre las condiciones personales, familiares e institucionales.*

Yuni y Urbano(2006) señalan que este tipo de trabajos permiten describir y analizar las características más importantes de un problema que identifican los diferentes componentes y manifestaciones de un fenómeno, como así también las eventuales relaciones que pudieran existir entre ellos.En el marco de este enfoque metodológico se decidió privilegiar las siguientes técnicas de recolección de datos:

Rastreo bibliográfico

Se examinará la bibliografía específica disponible, a fin de establecer articulaciones entre conceptos teóricos con la información empírica recabada en el contexto de la investigación. Esto permitirá estructurar el marco teórico conceptual como resultado del proceso que vincula conceptos con hechos observables. Para ello, se hace necesario el conocimiento de la realidad inmediata entrecruzada con las teorías referidas al tema de investigación. (Rojas Soriano, 1998)

Análisis de fuentes documentales

Se recurrirá a las fuentes documentales de las instituciones a las que pertenezcan los sujetos en estudio a fin de recabar información sobre las características de la población (domicilio, nivel educativo de los padres, traslados de escuela, actividad laboral de las familias, etc.) como así también todas aquellas documentos que permitan acceder al conocimiento del recorrido académico de los adolescentes: registro de asistencia, traslados, pedidos de pases, notificaciones a los padres/tutores, etc.

De manera complementaria, podrán consultarse otros datos estadísticos que se dispongan tales como censos, encuestas permanentes de hogares, etc.

Encuestas:

En el caso de este estudio, por ser de tipo exploratorio y descriptivo aportara información suplementaria de las fuentes primarias, coadyuvando a la comprobación de las hipótesis.

De acuerdo con Garza (1988) la encuesta "... *se caracteriza por la recopilación de testimonios, orales o escritos, provocados y dirigidos con el propósito de averiguar hechos, opiniones actitudes*," (p. 183). Por otra parte Camacho De Baez, Briseida (2003) señala que en esta técnica de recolección de datos se utilizan formularios destinados a un conjunto de personas, son idénticos para todos y contienen una serie de preguntas que se responden por escrito en el mismo formulario. Este instrumento aportara información significativa a partir de la cual se implementaran las entrevistas en profundidad sobre aquellos aspectos de mayor significatividad para el tema en estudio.

Entrevista cualitativa en profundidad

Comprometidos con una modalidad cualitativa, se ha seleccionado a la entrevista en profundidad, dado que esta técnica abre un espacio de comprensión de los dichos de los sujetos examinados. El investigador plantea preguntas abiertas que permiten sondear en el discurso, los supuestos que manifiestan los entrevistados, sin sujetarse a una estructura formal de un cuestionario o una encuesta.

A través de la entrevista en profundidad en sucesivos encuentros cara a cara se intentará una aproximación a la comprensión de las perspectivas personales de los actores respecto a *"las condiciones personales, familiares e institucionales que contribuyen a la permanencia y avance de los y las estudiantes en el primer año de la escuela secundaria"*

Se trata de establecer un rapport con los informantes, en forma progresiva, con el fin de explorar el mundo simbólico de éstos, estableciéndose una instancia donde interesa que la palabra circule libremente y que fluya sin sujeción a juicios de valor previamente prescriptos. En este caso, el investigador es también un instrumento más de la investigación, dado que toma contacto con los actores sociales directamente.

Teniendo en cuenta los aportes de José Bleger (1971) "la entrevista es una relación particular que se establece entre dos o más personas, en las que éstas intervienen como tales". El entrevistador está dispuesto a escuchar, pero también vivencia y observa de modo tal que quedan incluidas tanto el área de la mente, el cuerpo y su propio contexto social.

En este proceso se avanza con preguntas no dirigidas, con el fin de sondear las significaciones que cada sujeto atribuye a la temática de *permanencia y avance de los y las estudiantes en el primer año de la escuela secundaria.* De esta manera, por medio el diálogo que se genera, se apuntará a comprender, a aprehender las representaciones que los actores sociales poseen.

En función de lo anterior, claro está que lo que adquiere relevancia es también el modo en que los datos son recolectados y analizados. Taylor y Bogdan, comentan al respecto, que el análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa, la recolección y el análisis de datos van de la mano, sea en este tipo de técnica o en otras de índole cualitativa. Por lo expuesto estos autores implican en el análisis de datos ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones.la segunda fase se produce habitualmente cuando los datos ya a han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador tratara

de relativizar sus descubrimientos, es decir, poder comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. (Taylor y Bogdan, 1992).Es importante tener en cuenta el proceso, pues en su transcurso pueden surgir cuestiones que signifiquen un develamiento de aquello que aparece como natural.

Unidad de análisis

Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionaran cinco escuelas de la provincia de Jujuy:

· Tres pertenecientes a la ciudad de San Salvador de Jujuy
· Una perteneciente a la región quebrada y puna
· Una perteneciente a la región Yungas.

El sentido de seleccionar par trabajar dos escuelas alejadas del égido de la capital jujeña, es permitir implementar comparaciones entre regiones.

Muestra:

Dadas las características del estudio, se trabajará - con los estudiantes que durante el año 2013, se encuentren cursando el segundo año de la escuela secundaria y que no cumplan 15 años antes del 30 de junio de 2013. Este criterio se utiliza porque partimos de la hipótesis que quienes reúnan este requisito contienen el rasgo de permanencia y avance en el sistema educativo, es decir no son repitentes.

Razón por la cual la muestra será *no probabilística de carácter intencional,* reducida a determinados informantes. Según Yuni y Urbano, en este tipo de muestra, "*Se seleccionan aquellos casos que pertenecen a ciertos subgrupos de la población, con la intención de generar hipótesis comprensivas"* (2003, p. 21).

Nuestra Prospectiva

Consideramos que con los resultados de el presente estudio se podrá realizar un aporte específicos a las instituciones que participan de la experiencia, en relación al personal directivo, docentes, alumnos y sus familias.

Se prevé también que los resultados permitan desarrollar acciones de articulación con distintos estamentos del sistema educativo provincial que lleven a implementar acciones de prevención del fracaso escolar y de fortalecimiento de las instancias o experiencias que hayan favorecido la retención de los estudiantes en el sistema.

BIBLIOGRAFIA

Aberastury, A. y Knobel, M. (1995) La adolescencia normal - Un enfoque psicoanalític. Ed. Era Naciente. Bs. As.

Baquero, G. (2009) Psicología Educacional. Aportes para el desarrollo curricular. Ministerio de Educación.

Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Universidad de Granada. Revista de Educación. 339 (2006) pp. 109-146. España.

Castro Pérez, M. et al. (2009) Transición de 6 grado a 7º año ¿problema o desafío?. Revista Electrónic@ Educare. Volumen XIII, Nº2, Diciembre 2009, pp 105-121. Universidad Nacional Costa Rica. Costa Rica.Disponible en: http://Redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=194114401009

España y otros, (2010) Metodología de Transición Asistida: Una Escuela Secundaria Obligatoria para Todos. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF - Asociación Civil Educación para todos.

Gimeno Sacristán, J. (1997) La transición a la educación secundaria. Ed. Morata. Madrid. España. 2º Edición.

Muller, M. (1998) Docentes Tutores Edit Bonum Bs. As.

Poggiolini De Cano, M. (2005) La escuela en tiempos alterados. Lugar Editorial. Bs. As.

Quiroga, S. (1998) Adolescencia, del goce orgánico al hallazgo del objeto. Ed. Eudeba. Bs. As.

Rossano, A. (2006) El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, Flavia (Comp) Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI Editores. Bs. As.

Ruiz Guevara, L., Castro Pérez, M., León Saénz, A. (2010) Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 52/3. 10-4-10. Costa Rica.

Steinberg, L. (2005) Desarrollo cognitivo y afectivo en adolescentes en ciencia Cognitiva Vol 9 N° 2 feb 2005.

Vygotski, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje. Edit. Paidos. Bs. As.

Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria - Planes de mejora. Resolucion CFE N° 86/09

Dicc. de Ciencias s. de la Educación: 1983, 567.

La Ley de Educación Nacional (2006)

Lineamientos políticos y estratégicos para el nivel medio" (CFE 2010)

Res N° 79/09 Plan Nacional de Educacion Obligatoria CFE art 27

Consejo Federal de Educacion.(CFE) RESOLUCION N° 79/09 Plan Nacional de Educacion Obligatoria

CFE: RESOLUCION N° 93/09 Orientaciones para la Organizacion Pedagogica e Institucional de la Escuela Secundaria Obligat

MAESTROS HACIENDO ESCUELA… LAS PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS

Cambón, Verónica
Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

Resumen
Se presenta aquí una investigación en torno al Programa de Maestros Comunitarios (PMC), Programa estatal que se desarrolla en Uruguay en Escuelas de Educación Primaria Públicas. Dicha investigación fue realizada en el marco de la Maestría en Psicología y Educación y se denominó: El Programa Maestro Comunitario: ¿un camino hacia la construcción de Escuelas Comunitarias? Se exponen en esta comunicación los hallazgos en torno a dos líneas de análisis: - las representaciones de la escuela y las prácticas de los maestros comunitarios. - la incidencia del Programa Maestro Comunitario en la Escuela y de la Escuela en los maestros comunitarios. Dichos hallazgos dan cuenta de que las prácticas de los maestros comunitarios van instalando un modo particular de ser y hacer escuela.

Palabras clave
Escuela, Maestros comunitarios, Representaciones, Prácticas

Abstract
TEACHERS DOING SCHOOL… THE PRACTICES OF COMMUNITARIAN TEACHERS
This paper is an investigation about the Communitarian Teachers' Program (CTP), a Uruguayan state program in Elementary Public Schools. It is inspired by the results of my MSC's thesis named: The Communitarian Teachers Program: a way to build Communitarian Schools? The main results and findings are presented in two lines of analysis: - The representations of school and practice in communitarian teachers. - The incidence of the CTP on the School and the School on communitarian teachers. Both findings account for explaining that the Communitarian Teachers' practices contribute a particular way of being and doing school.

Key words
School, Communitarian teachers, Representation, Practices

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación focaliza en el Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Programa que se crea en Uruguay en el año 2005 a iniciativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) a través del Programa Infamilia se crea el

A través de la implementación del PMC se buscó incidir en los fenómenos de repetición, rezago, deserción y fracaso escolar que implicaba a un alto porcentaje de niños que viven en contextos de vulnerabilidad social. El PMC emergía como entonces como una estrategia orientada a la atención de las dificultades en el proceso de escolarización de aquellos niños y niñas provenientes de hogares marcados por la pobreza y la exclusión social, realizando una doble focalización. Por un lado en función del perfil de las escuelas (en contextos de vulnerabilidad social) y por otro, por la atenciñon a niños fundamentalmente de los primeros grados, seleccionándolos en función de dificultades a nivel de la asistencia, bajo rendimiento, repetición y/o problemas de integración.

El PMC, a través de sus cuatro líneas de acción: integración, aceleración, grupo de padres y alfabetización en hogares, deja entrever un posicionamiento desde el cual los niños y sus familias son pensados desde su singularidad, enfatizando en sus posibilidades, asumiendo los maestros el desafío de generar en tal sentido dispositivos específicos de enseñanza.

El PMC por su parte, incorpora también en sus estrategias a diversos actores de la comunidad local, potenciando la presencia de la institución educativa en la red de la que la escuela forma parte; incluyendo a las familias como referentes fundamentales para el aprendizaje de los niños, considerándolos como aliados pedagógico; diseñando dispositivos específicos que permitan desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que le posibiliten a aquellos niños que presentan dificultades reencontrarse con sus posibilidades de aprender.

La institución escolar rompe con la lógica del planteo de estrategias de enseñanza uniformes para todos los niños (aprendizaje en el salón de clases, con propuestas únicas para todo el grupo, con un sistema de promoción grado a grado) para potenciar la creación de estrategias singulares y la posibilidad de realizar trayectorias móviles como lo es la línea de aceleración escolar que desarticula el sistema de promoción grado a grado. Desde el PMC se plantea que la línea de aceleración escolar pretende, romper con aquellas situaciones en las que la repetición no genera los beneficios esperados sino que por el contrario incrementarían la impotencia con relación a los aprendizajes. El poder cursar más de un grado durante un año le permite a los niños integrarse a un grupo más próximo en edades e intereses, en donde en la situación curricular de clase se desarrollen propuestas acordes a su edad y que resulten por tanto más motivadoras, incidiendo favorablemente en el deseo de aprender (Almirón y Romano, 2009).

El PMC presenta el potencial de poder tomar cuerpo en las escuelas de acuerdo a las particularidades de los niños y sus familias, así como de las características de la comunidad, de modo de que la institución pueda generar nuevas y diversas modalidades de intervención acordes a la población, en lugar de que la población se adapte rígidamente a las características de la institución, dado que ello no hace más que reforzar los mecanismos de exclusión.

La transmisión de saberes, que es una de las funciones esenciales de la escuela, está siendo puesta en cuestión en función de los altos índices de repetición, rezago, ausentismo, y deserción escolar, principalmente en aquellas escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social.

Situación que ha sido interpretada en distintos tiempos históricos de manera diversa (Terigi, 2009):

- como problemática individual del niño que no aprende, donde las estrategias derivadas de esta conceptualización hacían foco en la

psicologización de la intervención (diagnóstico y derivación)

- como problemática social que estableciendo la siguiente ecuación: desigualdad social - desigualdad educativa - fracaso escolar, apeló a políticas focalizadas y compensatorias.
- fracaso escolar como responsabilidad institucional: de la escuela y de las políticas educativas. La escuela debía pensarse a sí misma.

La escuela debía pensarse a sí misma, para identificar el por qué las trayectorias escolares de los niños, principalmente de aquellos que viven en situación de pobreza, se veían interrumpidas (Terigi, 2009).
En tal sentido, el PMC se presenta como una alternativa educativa en la medida que busca construir "un nuevo modelo de escuela" en contextos de pobreza, diversificando la propuesta educativa, incorporando mayor tiempo pedagógico, trabajando también con las familias y la comunidad. (Infamilia/CEP, 2006)
¿Por qué limitar la forma de conceptualizar las escuelas y sus prácticas -presente en el PMC- a escuelas en contextos de vulnerabilidad social? ¿Por qué no pensarlo para la Escuela? Surge así la posibilidad de pensar en Escuelas Comunitarias.

INVESTIGACION

La investigación se formuló partiendo de la siguiente pregunta: *El Programa Maestro Comunitario: ¿un camino hacia la construcción de Escuelas Comunitarias?.*
El título de este Proyecto de Investigación constituye una enunciación que, a pesar de estar expresada en forma de pregunta, deja entrever el supuesto del que se partía. La presencia del Programa Maestro Comunitario (PMC) puede constituirse en un potencial para la generación de movimientos en la forma de concebir a la institución educativa, incidiendo en las representaciones y en las prácticas de los docentes. Dichos movimientos instituyentes protagonizados por los maestros en el marco del PMC podrían comenzar a delinear un proceso de institucionalización de una escuela comunitaria.
Por tanto, la investigación parte del supuesto de que la presencia del Programa Maestro Comunitario (PMC) puede constituirse en un potencial para la generación de movimientos en la institución educativa que lleven a la construcción de una Escuela Comunitaria.
Podemos pensar al PMC como un instrumento que le permite a la escuela pensarse, afianzar vínculos, construir un nosotros e incidir en la subjetividad. Los diversos dispositivos de intervención que se van desplegando desde las líneas del PMC constituyen esfuerzos por afianzar los lazos entre pares y hacia el aprendizaje, generar identidad de grupo y pertenencia institucional.
En un principio podríamos darle contenido al término "Escuela Comunitaria" como un modelo de escuela abierta, en relación con el medio, con las problemáticas sociales que la interpelan, pero firmemente consustanciada con su razón de ser: la educación. Una escuela donde se generen aperturas en la propia forma de comprender la enseñanza desde el reconocimiento de la singularidad de los niños y la necesidad de establecer procesos y recorridos no necesariamente homogéneos para todo el grupo. El quehacer cotidiano de los maestros comunitarios en la escuela, podría ser el comienzo de una modalidad instituyente en esta forma de hacer escuela, donde el consustanciamiento del colectivo docente podría contribuir a ello.
Proponemos comprender las representaciones de los maestros en torno al PMC en la Escuela, y las prácticas que realizan, analizando los movimientos que ello pueda generar en la institución escolar. Se trata de comprender la naturaleza de los movimientos instituyentes que pueden promover los maestros comunitarios para la construcción de Escuelas Comunitarias. Visualizar el nivel de afectaciones mutuas: del maestro comunitario en la escuela y de la escuela en el maestro comunitario**,** permitirá pensar en torno a la posibilidad de que las prácticas de los maestros comunitarios puedan generar efectos a nivel escuela, respondiendo a la pregunta *¿Es el PMC un camino hacia la construcción de Escuelas Comunitarias?* ¿Se están generando efectivamente movimientos instituyentes hacia ese modelo?

BREVE DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Se formuló el diseño de investigación desde la metodología cualitativa, que permitiese elaborar el Constructo Escuela Comunitaria, desde la integración de referencial teórico enriqueciéndose y redimensionándose desde el trabajo de campo.
Escuela Comunitaria caracterizada por un modo particular de comprender y vincularse con los niños y sus familias, de participar en las redes sociales, de comprender los tránsitos singulares de los niños en sus trayectorias educativas y crear en tal sentido propuestas didácticas pertinentes, singularizantes, tomando la posibilidad la escuela de ser y hacer escuela en y con la comunidad.
Se conformaron Grupos de discusión integrados por maestros comunitarios para acceder al nivel de las representaciones sociales. Posteriormente se realización entrevistas en profundidad a maestros comunitarios, maestros de aula y directores profundizando desde sus concepciones en los cambios que a nivel de representaciones y prácticas introduce el PMC, visualizando los efectos que han generado en los distintos actores las prácticas de los maestros comunitarios.

Para esta presentación se tomaron 2 ejes para presentar los hallazgos:

a) Acerca de las representaciones de la escuela y las prácticas de los maestros comunitarios.

Los dos primeros objetivos que fueron guiando la investigación versaban sobre la identificación de las representaciones acerca de la Escuela desde la singularidad de los maestros comunitarios a partir de la instrumentación del PMC. Y la Identificación de aquellas prácticas que realizan que contribuirían a la construcción de una Escuela Comunitaria.
Trabajo de campo que buscó ir dando respuesta a las siguientes preguntas ¿Las representaciones acerca de la escuela que portan los maestros comunitarios apuntan a una escuela comunitaria? ¿Qué prácticas desarrolladas por los maestros comunitarios condicen con una Escuela Comunitaria?
En tal sentido, mayoritariamente las opiniones de los docentes daban cuenta de las representaciones docentes en torno a los modos en de habitar la institución y las estrategias planteadas para apropiarse de la misma, mostrando una escuela habitada por subjetividades diversas generando mecanismos para la inclusión de la diversidad cultural desde el respeto a las diferencias. Desde sus expresiones se denota un conocimiento profundo de las características del medio, y un enfoque comunitario desde un trabajo en comunidad, en hogares y la participación en las redes sociales.
Los supuestos de los cuales se partía era que el perfil de los docentes que aspirasen a ser maestro comunitario coincidirían con una forma particular de pensar la escuela en tanto escuela comunitaria. Desde la totalidad de los discursos se refiere a un posicionamiento docente del maestro comunitario situado desde un lugar enseñante. Posicionamiento que aparece sostenido en aspectos bien disímiles. En algunos aparece sostenido desde el deseo y la convicción en la propuesta (expresado a través de referencias tales como: "esto es para mí").

Otros posicionamientos reflejan un fuerte compromiso social, en donde el perfil socio comunitario está marcadamente presente, en donde hay una apuesta al trabajo comunitario y la participación en las redes, para la consecución de proyectos colectivos en donde distintos actores de la comunidad educativa son convocados a participar activamente.
La dimensión política también está presente, cuando se realizan reflexiones en torno a la finalidad de la educación, de sus implicancias como docentes, de las lecturas en torno a los usos de las cifras (índices de repetición).
La dimensión del disciplinamiento, aunque significativamente en menor medida estuvo presente, en donde la comunidad aparece situada principalmente desde la carencia siendo funciones de la escuela la contención, el asistencialismo, la fiscalización, en la medida que el medio es vivido persecutoriamente.
A la vez ser partía del supuesto de que las representaciones de la Escuela tienen su correlato en las prácticas docentes. Aspecto este que se manifestó en la medida que las prácticas explicitadas por los maestros comunitarios iban en consonancia con el posicionamiento desde el cual se planteaban.
Desde las propuestas planteadas mayoritariamente el medio aparece como espacio de aprendizajes, con proyectos contextuados que contemplan los intereses y/o necesidades de niños y familias desde donde se encauzan los contenidos a abordar (campaña por la identidad, agro ecología: huertas familiares, festival, entre otros). Primando concepciones del sujeto de la educación en donde se rescata la potencialidad de los distintos actores para enseñar y aprender: maestros, niños y familias como aprendientes y enseñantes. Lo singular y lo colectivo se va acompasando en propuestas diversas que apuntan a rescatar las potencialidades, a proponer desafíos, a generar sentido de pertenencia.

b) Acerca de la incidencia del Programa Maestro Comunitario en la Escuela y de la Escuela en los maestros comunitarios.

En los objetivos específicos planteaba poder identificar la incidencia del PMC en la Escuela y de la Escuela en los maestros comunitarios. Tomando como referencia las siguientes interrogantes:

- ¿En qué medida las prácticas de los maestros comunitarios permean la Escuela?
- ¿Se generan cambios en las representaciones de los docentes que nos permitan identificar movimientos de apertura institucional?
- ¿Se trata de cambios que parten y permanecen en la figura del maestro comunitario, o trascienden al mismo en la construcción de una Escuela Comunitaria?
- ¿Qué características institucionales potencian al PMC?

Se partía del supuesto de que las prácticas de los maestros comunitarios poseen el potencial de incidir en la Escuela, a la vez que las características institucionales van a potenciarlo o limitarlo.
Desde las percepciones de los docentes (maestros comunitarios, maestros y Directores) podríamos destacar a nivel de la institución como práctica de los maestros comunitarios que han impactado fuertemente en la escuela: la apertura institucional y el trabajo en red.
El trabajo en red se amplifica. Escuelas que no participaban activamente en las redes pasan a hacerlo, mientras que otras que lo hacían de manera poco sistemática pasan a realizarlo de forma más sostenida.
La escuela se amplifica en la medida que las propuestas se trasladan a los hogares, en donde el maestro cobra una referencia mayor a nivel de la comunidad. Ello aparece generando repercusiones en los vínculos con las familias los cuales se tornan más fluidos, así como en el modo en que los niños se aproximan a los maestros, y en la forma en que pasan a habitar la escuela, en donde se evidencia una apropiación mayor.
Más allá de ello, se plantean las dudas de que exista una real apropiación por parte de la institución escolar de estas propuestas más comunitarias, quedando más circunscripto a las tareas desarrolladas por los maestros comunitarios. Posibilidad instituyente que instala el maestro comunitario, y que estaría siendo afectada la posibilidad de instalarlo como práctica instituida en el espacio escolar en la medida que no exista circulación y apropiación de estas prácticas por los restantes maestros y/o la dirección.
Ello no quiere decir que no existan niveles de apropiación, dado que las prácticas de los maestros comunitarios aparecen generando niveles de afectación en los maestros. Reiteradas expresiones dan cuenta de la posibilidad de generar cambios en las percepciones de los maestros con relación a determinados niños, ya sea por el conocimiento de su situación vital, y/o del reconocimiento del potencial de aprendizaje del niño desplegado en un contexto educativo diferente junto al maestro comunitario.
Cabe destacar que la tarea de los maestros comunitarios se ve potenciada cuando:

- la escuela tiene un posicionamiento socio comunitario fuerte.
- se establecen diálogos fluidos a nivel del colectivo docente
- existe la posibilidad de repensar las prácticas
- se establecen acuerdos institucionales,
- existe apoyo desde la dirección
- sienten una valoración positiva y un reconocimiento de su quehacer.

CONCLUSIONES

Se visualizaron transformaciones generadas por el PMC en la Escuela, con alcances diferenciales, en algunos casos más restringidos, pero no por ello menos importantes, pues para la institución siempre implicó algún nivel de movilización de lo instituido. Se visualizó la incidencia fundamentalmente en representaciones y prácticas de los maestros comunitarios, pero también de niños y familias, y en algunos casos del colectivo docente. La resonancia en la institución de las prácticas de los maestros comunitarios está en estrecha relación con cómo el programa y las acciones de los maestros comunitarios son valoradas por el colectivo docente y la dirección, así como por las modalidades de comunicación a nivel institucional. Ello tiene incidencia en que algunas prácticas trasciendan el plano de acciones desarrolladas por maestros comunitarios para tornarse en prácticas institucionales.

BIBLIOGRAFIA

Almirón, G. y Romano, A. (2009) "Pluralizar las trayectorias escolares, aportes desde la aceleración", Quehacer Educativo Nº 96 "El porvenir lo construimos entre todos", Año XIX-FUM-TEP, Montevideo, Agosto 2009.

Infamilia/CEP (2006) Programa de Maestros Comunitarios. Primer Informe de Difusión Pública de Resultados, Montevideo, Marzo de 2006.

Martinis, P. (comp.) (2006) Pensar la escuela más allá del contexto. Montevideo, Psicolibros.

Martinis, P. y Stevenazzi, F. (2008) Maestro comunitario: una forma de repensar lo escolar, Propuesta Educativa Nº29, Buenos Aires, Junio 2008.

Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. OEA. Proyecto Hemisférico de OEA Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Bs. As.

TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE PSICÓLOGOS/AS GRADUADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA EN EL ROL DE ORIENTADORES EDUCACIONALES

Cardós, Paula Daniela; Sánchez Vazquez, María José; Scharagrodsky, Carina Judith
Secretaría de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen

El trabajo presentado pertenece al proyecto de investigación denominado "El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales" (Programa de Incentivos, UNLP, 2012-2013). El mismo aborda los procesos de profesionalización de psicólogos/as graduados/as en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que se desempeñan laboralmente en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. El estudio, de diseño cualitativo, profundiza en las inserciones y trayectorias profesionales de un grupo de Psicólogos/as con el cargo de Orientadores Educacionales (OE). En esta oportunidad, nos interesa exponer algunos resultados hallados respecto de la categoría "motivación" y su relación con la obtención del título docente en el marco de los procesos de profesionalización. Esta categoría cobra importancia dado que los argumentos que presentan los entrevistados sobre los motivos de sus elecciones por una carrera docente visibilizan la relación existente entre trayectoria e identidad profesional. El análisis llevado a cabo permitió apreciar cómo sus trayectorias profesionales sintetizan la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y la manera en que cada sujeto las aprovecha evidenciando aspectos diferenciales entre los grupos estudiados.

Palabras clave
Psicólogos/as, Trayectorias, Educación, Profesionalización

Abstract

PROFESSIONAL CAREERS OF PSYCHOLOGISTS GRADUATED AT UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. THEIR ROLE AS EDUCATIONAL COUNSELORS

The present work belongs to the research "The psychologist in the educational context: insertion and professional careers/trajectories" (Incentive Program, UNLP, 2012-2013). It is focus on the professionalization processes of psychologists graduated at the National University of La Plata (UNLP) who work in the educational system of the Buenos Aires Province. The qualitative design explores the inserts and careers of a psychologists group that works as Educational Counselor (OE). This time, we want to present some results to the "motivation" category and its relation to teacher qualification under professionalization processes. This category becomes important because the interviewed arguments about the reasons for their election in favor of a teaching career. This makes visible the relationship between trajectory and professional identity. The carried out analysis presents how their careers synthesize the relationship between the structures of opportunities and the ways that each subject takes advantages of them. It also shows different aspects between the studied groups.

Key words
Psychologists, Careers, Education, Professionalization, Processes

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado "El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales" (Programa de Incentivos, UNLP, 2012-2013). El mismo focaliza en los procesos de profesionalización de psicólogos/as graduados/as en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que se desempeñan laboralmente en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires en el rol de Orientadores Educacionales (OE). El estudio profundiza en las inserciones y trayectorias profesionales de un grupo de Psicólogos con el cargo de OE a partir de los hallazgos realizados en una investigación previa: "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional" (Programa de Incentivos, UNLP, 2010-2011, directora Psic. Elsa Compagnucci).

Entendemos que tanto la construcción del conocimiento profesional como la configuración de la identidad profesional no son ajenos a las trayectorias profesionales. Estos procesos influyen en la profesionalización puesto que delinean las maneras de ser, estar y hacer en el rol de OE que ejercen.

Las respuestas de los/as entrevistados/as, su propia narración a modo de reconstrucción biográfica de las experiencias formativas y laborales, aportan sentidos y significados diversos. Estos permiten caracterizar sus procesos de profesionalización y el valor que las trayectorias profesionales cobran en la configuración de su identidad profesional.

En esta ponencia focalizaremos en la relación entre formación inicial, inserción laboral y trayectoria profesional en el ámbito educativo, atendiendo especialmente a las motivaciones que orientaron la obtención del título docente, sea el de Profesor/a en Psicología u otro.

Consideraciones teóricas

Concebimos la *profesionalización* como un proceso que incluye tanto las instancias de formación como las de práctica y actualización profesional y que supone transformaciones en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión. Estos cambios no sólo remiten a la integración y modificación de saberes que guían la práctica, y por ende la construcción de conocimiento profesional, sino también a la configuración de la identidad profesional en función de los contextos y lógicas organizacionales.

La noción de *trayectoria profesional* se articula con la anterior en tanto supone el resultado de acciones y prácticas, que desarrolladas en el tiempo, sintetizan la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que en particular realizan los sujetos. Estos ponen en juego su propia subjetividad y capacidades profesionales y sociales construidas en contextos particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009).

Pensar trayectorias supone focalizar en itinerarios en situación,

que por momentos se tornan inciertos y en los que las fronteras entre sujetos y organizaciones pueden ser poco claras. Sujeto e institución se constituyen en un mismo movimiento. Así, concebir trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales implica atravesar "espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado" (Nicastro y Greco, 2009, p.58).

La *identidad profesional* supone un proceso de construcción en el cual los sujetos se constituyen en y con grupos, que se vuelven referentes de pertenencia social. Dubar (2002) afirma que la identidad es el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones. "Este carácter dual encuentra un espacio de definición sustantivo en el mundo del trabajo y en la profesión" (Pacenza y Andritotti, 2005, p.10).

En términos generales, consideramos que toda construcción identitaria permite la significación de lo que uno es en relación con los otros. Dicho proceso es filtrado y puesto en crisis por los procesos de institucionalización. En ellos el sujeto es nominado al tiempo que se le otorga un lugar que lo define frente a los otros (Errobidart, 2008). La identidad como vida narrada e inacabada se va dando en relaciones con otros, como efecto de miradas, expectativas, proyectos. Se juega allí no sólo lo que un sujeto cree ser, sino lo que será o podrá ser en otro tiempo. La identidad también es trayectoria como recorrido, movimiento, viaje, pasaje hacia otros lados. Ella se hace y se recorre con otros, por otros, gracias a otros y a veces a pesar de otros. Las identidades se entrecruzan allí, sosteniendo o desarticulando la continuidad de una trayectoria (Nicastro y Greco, 2009).

La indagación sobre identidades profesionales supone considerar las representaciones que las sostienen, prácticas sociales en las que se constituyen y relaciones con los saberes disciplinarios y "saber hacer" (Errobidart, 2008). Ello hace a la tensión entre teoría y práctica, entre formación disciplinar y prácticas situadas. Desde esta perspectiva, es importante considerar la reconstrucción biográfica de las experiencias formativas y laborales de las personas teniendo en cuenta los tiempos y contextos en que se desarrollan.

Metodología

El proyecto se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo, de diseño flexible. Se ha delimitado como unidad de análisis las trayectorias profesionales de psicólogos insertados laboralmente en el ámbito educativo y que desempeñan el rol de Orientadores Educacionales.

La estrategia metodológica utilizada consiste en la implementación de una entrevista en profundidad, diseñada ad-hoc, con el objetivo de relevar aspectos biográficos y estructurales que se despliegan en esas trayectorias atendiendo a los múltiples atravesamientos históricos, sociales, institucionales y culturales.

Los sujetos participantes del estudio conforman la muestra con la cual se trabajó en el proyecto del período anterior 2010-2011 (18 casos: 16 mujeres y 2 varones) y fue seleccionada teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Poseer el título de Psicólogo/a y/o Licenciado/a en Psicología egresado/a de la UNLP
- Desempeñar el cargo de Orientador Educacional en instituciones educativas dependientes de la DGCyE en los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada.

Considerando los criterios utilizados por diversos autores en relación al desarrollo profesional docente (Gimeno Sacristán, 1988; Davini, 1995; Diker y Teriggi, 1997) se delimitaron 3 grupos teniendo en cuenta la antigüedad en el ejercicio del cargo: de 0 a 3 años (Grupo 1); de 4 a 8 años (Grupo 2); más de 8 años (Grupo 3).

En relación a las dimensiones seleccionadas para este proyecto, estas son retomadas y profundizadas desde algunas categorías investigadas en el proyecto anterior. En la presente investigación se tematizaron los siguientes aspectos:

(1) Aspectos Formales: Estos describen indicadores que contextualizan el inicio, la formación y el trayecto del psicólogo/a en el área educacional. Los mismos comprenden título docente obtenido por el/la profesional psicólogo/a, año de obtención, actualización de posgrado en el ejercicio de la profesión y aspectos descriptivos de la trayectoria profesional en el ámbito educativo (lugares, cargos, período de permanencia, situación laboral actual).

(2) Aspectos Biográficos: Evocan vivencias y motivaciones referidas al trayecto formativo y laboral en relación al área educacional. Respecto de la trayectoria profesional, se profundiza sobre las condiciones y circunstancias de la primera inserción en el área.

(3) Aspectos Metareflexivos: Refieren al análisis crítico que pueden realizar los/as entrevistados/as sobre las motivaciones, elecciones, oportunidades y expectativas respecto de la experiencia laboral como OE; sobre los aspectos facilitadores y obstaculizadores para el desempeño profesional del rol mencionado y sobre los saberes teóricos y aplicados construidos en el proceso de profesionalización para el desempeño del cargo.

Algunos resultados

De la muestra original (18 psicólogos/as), al momento se entrevistaron 15 individuos, cinco por cada grupo. En cuanto a la formación de este grupo podemos destacar que 12 de los/as entrevistados/as obtuvieron los títulos de Licenciado/a y Profesor/a en Psicología. Hay 11 sujetos con doble formación que realizaron las carreras en forma simultánea. Los 3 casos restantes sólo cuentan con el título de Licenciado/a aunque poseen formación y/o capacitación docente.

En esta oportunidad, nos interesa presentar los resultados hallados en una de las categorías incluidas en los Aspectos Biográficos, la motivación, y referenciar la misma respecto de la obtención del título docente. Consideramos relevante esta categoría dado que los argumentos que presentan los entrevistados sobre los motivos de sus elecciones por una carrera docente visibilizan la relación existente entre trayectoria e identidad profesional.

El análisis se centra en las recurrencias y diferencias halladas entre los grupos respecto de la categoría citada.

En el Grupo 1 la mayor parte de los sujetos refiere como motivación la necesidad de la obtención del título docente por la posibilidad de inserción laboral y/o continuidad en el lugar de trabajo. Algunos/as de los entrevistados/as relacionan esta motivación inicial con otras producto de las decisiones tomadas a la luz de sus trayectorias particulares.

(E 6) -*"Yo me encontré trabajando… uno de los trabajos que tuve previamente aún sin el título docente fue en una institución educativa (…) Por lo tanto en ese momento tuve contacto con el ámbito educativo y consideré que era una opción viable. (…) Precisaba un título docente, por lo tanto el que más tenía cerca era el que complementaba mi carrera de base".*

(E1) -*"El profesorado siempre fue una idea pero quizá no tanto para dar clase (…) Pasaba más por la cuestión del gabinete (…) lo que hoy son los equipos de orientación escolar (…) Además tengo, debe influir mucho, muchos docentes en la familia, mi tía fue secretaria de inspección, muchos directores de escuela, etc. Eso también debe*

haber influido en la carrera docente".
(E3)*: -"Una cuestión pragmática de que necesitaba trabajar y que con el profesorado me iba a recibir antes. Después en la realidad me resultó totalmente distinto pero la idea era recibirme de profesora, trabajar y después tomarme más tiempo como licenciada. En lo concreto me recibí primero de Lic. y luego de Prof. una calcula pero no siempre".*
Respecto de los Grupo 2 y 3, las motivaciones iniciales aparecen más diversificadas; las mismas giran en torno tanto a la posibilidad laboral, al interés, "gusto" y/o vocación personal, o a las distintas circunstancias familiares.

Grupo 2:
(E 10) *-"Yo había empezado a hacer el profesorado y una mamá de una chica conocida trabajaba en secretaria de inspección y me dijo que había un cargo de asistente educacional en especial (…) Bueno, así que empecé ahí en el '94".*
(E 12) -"En realidad siempre me gustó el trabajo en educación, no tenía muy claro bien que es lo que iba a hacer pero sabía que lo que hiciera, podía ser un profesorado (…) Mi vocación, la docencia, siempre estuvo como…la educación, el ámbito".
(E 8) - "A lo educativo fui primero, porque bueno, nosotras somos varias, tres hermanas, y nos dijeron (…) la familia dijo bueno les podemos bancar una carrera terciaria corta (…) Después me gustó mucho la docencia y después ya estando digamos cansada de estar frente al grado y bueno, como ya me había recibido y consideraba que tenía herramientas para trabajar en educación desde otro lugar. Entonces bueno me pasé a Psicología en el 2003".

Grupo 3:
(E 14) -"Dos cosas influyeron en eso: Primero, la parte docente siempre me gustó, jugaba de chica…. También impactó que tengo mis imagos paternos muy incorporados. Madre docente y padre psicólogo. Mi mamá fue maestra y después directora. Yo ingresé a la docencia cuando ella se jubiló. El segundo motivo que terminó de definir era que la carrera de psicología, a la que tenía intenciones de ingresar estaba cerrada en La Plata, estaba en Bs. As., pero se me complicaba. Con lo cual resuelvo estudiar docencia, en ese interín se reabre la carrera y me inscribo en psicología."
(E 13) "- (…) siempre me gustó mucho enseñar, tenía mucha paciencia con eso, a mí me gusta enseñar, tengo como mucha facilidad, es un ámbito en el que me siento muy bien".

En síntesis, podemos observar que los sujetos entrevistados hacen referencia a los atravesamientos que en sus trayectorias van configurando las maneras de ser, estar y hacer en la profesión y sus transformaciones desde un rol específico como puede ser el de OE en educación. Los motivos y/o intereses que los lleva a elegir la carrera docente orientan las trayectorias formativas y laborales configuradas en función de las posibilidades que los contextos históricos, económicos y familiares delinean. En algunos casos, es explícita "la elección" en función de aspectos vinculados a la actividad docente en términos vocacionales (el "gusto" por la educación) y/o profesionales (el interés por la enseñanza y/o la orientación educacional).

Consideraciones finales
El análisis llevado a cabo en torno a la motivación para realizar una carrera docente permite apreciar cómo las trayectorias profesionales sintetizan, a modo de acciones y prácticas, la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y la manera en que cada sujeto las aprovecha. Esto pone en juego la propia subjetividad, capacidades profesionales y sociales construidas en contextos y situaciones particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009).
Dentro de los Grupos 2 y 3 la inserción laboral en el sistema educativo no siempre se relaciona directamente a la formación inicial vinculada a la Psicología -licenciatura o profesorado-, sino a la formación inicial docente -magisterio-. Esta particularidad, condicionada por situaciones sociales y/o familiares más que por el propio interés- inscribe de modo diferencial el ejercicio del rol de OE para el/la psicólogo/a.
En tales entrevistados/as la licenciatura viene a ofrecer la posibilidad de "movimiento", en el sistema entendido como "movimiento anual docente", en términos de trayectorias; tal vez un "cambio de rumbo". En los casos restantes (licenciados/as y profesores/as), el título docente viene a constituir la "oportunidad" para la inserción laboral en términos de título cuya incumbencia legitima la labor del psicólogo/a en el ámbito educativo, particularmente en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en Provincia de Buenos Aires. Ambas situaciones son referidas por los/as propios/as profesionales de maneras muy diferentes. En la mayor parte de los casos el interés y/o "gusto" por la docencia y/o el ámbito educativo como área de inserción profesional era algo pensado, anticipado que luego fue tomando matices particulares en función de los recorridos particulares.
Siguiendo a Nicastro y Greco (2009), "la identidad también es trayectoria como recorrido, movimiento, viaje, pasaje hacia otros lados". Las trayectorias profesionales abordadas nos muestran diversas configuraciones de identidades profesionales que se fueron y se seguirán construyendo a partir de múltiples aspectos que hacen al ejercicio de un rol particular, en este caso de un grupo de psicólogos/as graduados/as de la UNLP que se desempeñan como OE.

BIBLIOGRAFIA

Davini, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós

Dubar, C. (2002) La crisis de las identidades. Barcelona: Gedisa.

Errobidart, A. (2008) Presentación. En E. Chapato y A. Errobidart (compiladoras) Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores y sus inserciones laborales. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gimeno Sacristán, J. (1988) Modelos de profesionalización docente y cambio educativo. Valencia: Universidad de Valencia.

Nicastro, S. y Greco, M.B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.

Pacenza, M. y Andritotti, E. (2005) La identidad laboral frente a los tiempos difíciles. Un análisis comparado de distintos grupos profesionales en dos Servicios Públicos de Salud Mental del Partido de General Pueyrredón. En IV Congreso. Aset. Obtenido de: www.icesi.edu.co/ret/documentos/Ponencias%20pdf/095.pdf

Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009) Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la U.N. de Gral. Sarmiento. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13, N°1, pp.195-208. Universidad de Granada, España. Obtenido de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733014

PERCEPCIONES Y/O REPRESENTACIÓN DE LOS MAESTROS EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE ESCRITO

Caroni, Regina Aparecida Loureiro; Dias, Elaine Teresinha Dal Mas
Universidade Nove de Julho. Brasil

Resumen
As queixas escolares e pedidos de encaminhamento para avaliação psicológica e/ou outros profissionais da saúde são realizados, pelo professor, a partir da identificação de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Este trabalho se propôs a identificar, no discurso do professor, percepções e/ou representações que possam interferir no processo de aquisição da escrita, em virtude de estereótipos e/ou preconceitos relacionados à subjetividade docente. Estuda a relação entre queixa e fracasso escolar, buscando verificar se a compreensão que o professor alfabetizador tem do aluno, antecipada pelos registros das sondagens sobre as hipóteses de escrita, propostas pelo Programa Ler e Escrever, interfere na alfabetização. Foram realizadas duas entrevistas semidiretivas com sete professores de 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, numa escola pública estadual, da Grande São Paulo. A partir da análise de conteúdo das entrevistas gravadas e transcritas pôde-se estabelecer as categorias temáticas, cuja análise possibilitou buscar o discurso subjacente no relato dos educadores. As questões levantadas foram analisadas à luz da Teoria da Complexidade formulada por Edgar Morin, levando em conta as noções de sujeito e subjetividade, bem como os operadores da complexidade: os princípios dialógico, hologramático e recursivo.

Palabras clave
Complegidad, Subjetividad, Fracaso escolar

Abstract
PERCEPTIONS AND/ OR REPRESENTATIONS OF THE TEACHERS IN THE PROCESS OF LITERACY ACQUISITION
The school complaints and requests for referral for psychological evaluation and / or other healthcare professionals are carried out by the teacher, from the identification of pupils who have learning difficulties. This study aimed to identify in the teacher's discourse, perceptions and / or representations that may interfere with the acquisition of writing, due to stereotypes and / or prejudices related to teachers' subjectivity. Studies the relationship between abuse and school failure, seeking to verify if the understanding that the teacher is the student's literacy, early records of the polls on the writing hypothesis, proposed by Read and Write Program, interferes with literacy. There were two semi-directive interviews with seven teachers Cycle 1st grade I of the Elementary School, a public school, in Greater São Paulo. From the content analysis of the recorded and transcribed interviews could be established thematic categories, which enabled analysis seek discourse underlying the reporting of educators. The issues raised have been analyzed in the light of complexity theory formulated by Edgar Morin, taking into account the notions of subject and subjectivity, as well as operators of complexity: the principles of dialogue, holographic and recursive.

Key words
Complexity, Subjectivity, School failure

A partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores regentes de classes regulares do 2º ano[2] do Ciclo I do Ensino Fundamental da rede pública estadual, pôde-se identificar, no discurso do professor, percepções e/ou representações que possam interferir no processo de aquisição da escrita, em virtude de estereótipos e/ou preconceitos relacionados à subjetividade docente. Levantou-se a hipótese de que a queixa do professor, no início do Ciclo I do Ensino Fundamental, sobre a dificuldade de aprendizagem de um aluno, interfere no processo de alfabetização, podendo levá-lo ao fracasso.

A análise de conteúdo das entrevistas[3] gravadas e transcritas permitiram estabelecer categorias temáticas, cuja análise possibilitou buscar o discurso subjacente ao expresso no relato dos educadores. As questões levantadas foram analisadas à luz da Teoria da Complexidade formulada por Edgar Morin, levando em conta as noções de sujeito e subjetividade, bem como os operadores da complexidade: os princípios dialógico, hologramático e recursivo.

Pensar a educação numa perspectiva complexa significa trabalhar em uma ótica de construção de conhecimento que supõe o estabelecimento de interrelações, de problematização e de investigação das relações que se estabelecem no decorrer do processo de aprendizagem.

Morin propõe a reforma do pensamento, afirmando que há a necessidade de um pensamento que liga e enfrenta a incerteza. Um pensamento que tente juntar e organizar os componentes (biológicos, culturais, sociais, individuais) da complexidade humana. É preciso uma integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao ser humano, que não se limite somente às ciências, mas que nos remeta à literatura, à poesia e às artes que são também meios de expressão estética e de conhecimento.

Morin (2009) propõe um pensamento complexo e, para tanto, coloca a necessidade de três operadores: o hologramático, o dialógico e o recursivo. O hologramático "põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte." (p. 94). O dialógico significa juntar, entrelaçar coisas que estão aparentemente separadas, portanto, "une dois princípios ou duas noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade." (p. 95-96). E o recursivo significa dizer que uma causa produz o efeito que produz a causa, ou seja, nós somos produtos e produtores de nós mesmos, "ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização" (p. 95). E acrescenta:

Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pe-

las interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura. (Morin, 2009, p. 95)

O ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor de uma auto-eco-re-organização viva, da qual emerge a trindade humana: indivíduo/sociedade - espécie. A relação entre esses termos é dialógica, isto é, o complementar pode ser também antagônico.

Ser sujeito implica na ocupação do centro do seu mundo, correspondendo à noção de egocentrismo que, por sua vez, comporta um princípio de exclusão e outro de inclusão. O princípio de exclusão significa que nenhum indivíduo se assemelha a outro, nem mesmo os gêmeos univitelinos "podem ter tudo em comum, salvo o mesmo Ego." (Morin, 2007a, p. 75). E o de inclusão nos inclui em uma comunidade, "um Nós (casal, família, partido, Igreja) e incluir esse Nós no centro do mundo" (*Idem,* p. 76). O "princípio da inclusão (amor) é necessário ao princípio de exclusão que, pondo-nos no centro do mundo, permite-nos aí situar o outro" (Idem, p.78).

Ao se conceber o homem como sujeito, ocorre a compreensão humana e "é a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão" (Morin, 2009, p. 51). Morin coloca que a concepção de sujeito se faz em duplo programa que seria a autoafirmação do sujeito e a sua relação com o outro, superando a visão inicial egocentrada do sujeito, bem como, a visão que o define na relação com o outro. Assim, o sujeito pode, ao mesmo tempo, ver-se como objeto e como sujeito e reconhecer o outro como sujeito, mas, quando vê o outro apenas como objeto, perde o olhar de um ser humano.

Deve-se ressaltar ainda que é de suma importância a afetividade para estabelecer as relações interpessoais, pois "a simpatia e a projeção/identificação com outro permitem a compreensão" (Morin, 2007a, p. 122). À luz da complexidade podem ser analisadas as relações interpessoais que se dão em uma sala de aula, entre o professor e o aluno e entre os alunos e, como essas relações podem influenciar no processo de aprendizagem de maneira significativa, em especial, se levarmos em conta que "a afetividade intervém no desenvolvimento e nas manifestações de inteligência" (Morin, 2007, p. 121).

O processo de aquisição da escrita por parte dos alunos depende não só de sua ação sobre o objeto de conhecimento, mas também e, sobretudo, da mediação do professor, o que pode assinalar que, nesse processo, há uma teia de relações dialógicas que integram os diferentes e contrários, abarcando uma complexa relação que inclui o todo e as partes, e procedimentos em círculo e espiral, que desvendam a interdependência do tema com os pilares da complexidade.

Na análise das entrevistas, as principais categorias temáticas que sobressaem no decorrer da leitura, possibilitando estabelecer as relações dos elementos do texto entre si, voltando-se para o objetivo de estudo são:

· Imaturidade;
· Família;
· Questões individuais do aluno;
· Encaminhamento para especialistas.

Uma mesma categoria temática pode ser encontrada em vários momentos de uma mesma entrevista ou repetir em várias entrevistas. Além disso, para cada uma das categorias temáticas pode haver características associadas, fornecendo significados diferenciados.

O professor André, ao relatar uma das alunas, compara-a com os irmãos que **"também têm o histórico de dificuldades".** E justifica essa comparação porque **"eles moram no mesmo bairro e as mães têm filhos em escadinha que é outro problema social, os filhos acabam passando pela gente [...]".** Verifica-se que a Maria Eduarda, ao chegar à escola, já se encontra estigmatizada em função da dificuldade do irmão. Relata que o irmão **"era um aluno com a oralidade muito desenvolvida [...] superou todas as dificuldades *(quais?)* dele, superou todas as expectativas para a série. A Maria Eduarda está indo para o mesmo caminho, na última sondagem que a gente fez, [...] ela já tinha construído a fase alfabética [...]".** Ao apresentar Maria Eduarda como uma das alunas que tem dificuldade de aprendizagem, embora já se encontre na hipótese alfabética, segundo a sondagem realizada pelo professor, talvez seja justificado pelo fato da aluna ser moradora do bairro, pertencer à família de nível socioeconômico baixo e ter o irmão que apresentou dificuldade em anos anteriores na mesma escola. O professor compara a Maria Eduarda com os demais colegas de classe dizendo que **"os outros já fazem com autonomia, ela procura construir"** e, nesse momento, tenta oferecer uma causa: **"porque eles vivem, os irmãos estão separados entre a mãe e a avó, parece que o pai eles não têm a figura do pai, depois que ele saiu, eles não vivem juntos, a mãe trabalha muito e não tem tempo de acompanhar".** Trata-se do problema familiar interferindo na percepção que o professor tem da aluna.

Na entrevista final, o Prof. André afirma que Maria Eduarda **"consolidou, construiu a hipótese alfabética, porém ela tem muitos erros ortográficos, troca de letras na escrita e na fala não, ela fala perfeitamente bem",** insiste em afirmar que **"ela não tem autonomia para escrever frase e texto, mesmo que sejam curtos".** Diz que **"reconhece os algarismos, porém não conhece todos os números [...] mas se tiver o material completo ela conta e consegue dizer o número que é",** o que me parece perfeitamente adequado para essa faixa etária, conforme a teoria piagetiana.

O professor termina a entrevista recomendando que **"o professor do próximo ano precisa ter em mente que eles vão precisar de um acompanhamento mais pontual, [...] porque eles não vão ter a mesma autonomia que os colegas já construíram."**

Verifica-se que quando o professor determina que um aluno tem dificuldade de aprendizagem, esse rótulo parece permanecer no decorrer da escolaridade porque o próximo professor recebe o aluno e os seus irmãos já com essa carga negativa, o que sugere a presença da subjetividade do professor no momento de avaliar o aluno, levando em conta alguns aspectos externos, não relacionados ao processo que se dá dentro da sala de aula, revitalizando a profetização do fracasso.

A professora Marina diz que a aluna Letícia **"tem muita dificuldade para memorizar [...] agora que ela conseguiu guardar o primeiro nome dela [...] não memoriza os algarismos de 0 a 9".** Informa que a aluna tem mais irmãos na escola e o Prof. André tem uma irmã dela *(Larissa).* A Prof.ª Marina fornece as mesmas informações que o Prof. André forneceu a respeito da mãe da aluna: **"a mãe é muito apática, ela também tem outras dificuldades".** Para tentar resolver essas questões, a Prof.ª Marina está realizando juntamente com o Prof. André um curso de pós-graduação **"para que a gente tenha uma luz, questão fonoaudiológica [...] a gente descobriu o método das boquinhas, aí foi o que avançou com ela. É lúdico e como usa vários sentidos, multissensorial, mais recursos para ela conseguir memorizar".**

Para tentar resolver as questões do cotidiano escolar, observa-se que os professores entrevistados, não as consideram como sendo do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, questões pedagógicas. São questões que não dizem respeito a ele, professor, e nem a escola, mas sim e tão somente ao aluno. Passam-se as décadas e as representações são as mesmas, mantendo-se culturalmente a compreensão das causas do fracasso escolar vinculadas às condi-

ções do aluno. A professora esclarece que **"agora ela conseguiu escrever o nome [...] e diferenciar letra de número.** No entanto, observa que **"se você for pensar oralmente ela seria alfabética, porque ela escreve tem fonemas com letras, ela não consegue memorizar que letra que é". Até mesmo nas vogais, ela ainda às vezes troca *e* por *u*, ou *e* por *i*, mesmo nas vogais ainda ela não consegue memorizar**". Há uma incoerência de conceitos teóricos e uma contradição quanto ao nível do processo de aprendizagem que a aluna se encontra. Deve-se lembrar que a hipótese alfabética se refere ao processo de aquisição da escrita e não à oralidade.

Quanto à Letícia, a professora informa na última entrevista que **"voltou a faltar bastante, agora no último bimestre e depois da penúltima semana de novembro ela não veio mais".** A professora informou que por intermédio de **"um grupo de assistência social que acompanha a família dela, a situação dela piorou bastante. A mãe é alcoólatra, continua, recebe a bolsa família e gasta no vício dela".**

A Prof.ª Carmem, ao citar que possui doze alunos com dificuldade de aprendizagem, diz que **"nesse grupo de doze, eu acredito, pelo que a gente vê, tem uns quatro, que eu acho que não conseguem, os outros conseguem, já estão alcançando, estão silábico com valor".** E a professora elenca os quatro: Charles que **"não sabe nem escrever o nome [...] pela evasão escolar que ele teve no começo do ano"**. A seguir A Vitória **"que o pai é alcoólatra, que ela passa por agressões em casa [...] encaminhei para um tratamento psicológico [...] para a mãe procurar o posto de saúde".** A Giovana que **"tem problema de saúde [...] ela é cardiopata, ela tem probleminha de desenvolvimento".** E o Alex **"porque é imaturo".**

A Prof.ª Carmem, com os seus doze casos, consegue reproduzir as causas do fracasso escolar apontadas pelos outros entrevistados. Atribui a problemas de ordem familiar (pai alcoólatra, mãe que não tem tempo, pais que não comparecem nas reuniões), social (família numerosa, mãe que trabalha muito), psicológico (imaturidade, excesso de afetividade em casa, memorização, distração, falta de concentração), fonoaudiológico (problemas de fala e/ou linguagem) e problemas de saúde em geral. As dificuldades dos alunos se devem a problemas extraclasses, extramuros e, novamente, não aparecem as questões relativas aos procedimentos pedagógicos, relativos ao ensino, à aprendizagem e ao professor. A representação do professor é marcada pela subjetividade e a cultura escolar se mantém, embora haja renovação de técnicas e métodos.

Analisando-se o discurso da professora, pela perspectiva do pensamento complexo, pode-se inferir que os alunos são considerados somente em suas características individuais e não como parte de um todo; que as questões relativas ao ensino e à aprendizagem estão fragmentadas e desconectadas do conjunto socioeducacional, econômico, político em que está inserido o aluno; e que as responsabilidades e/ou culpa são da família e da própria criança dadas as causas naturalizantes de ser.

Em seu relato, o professor exclui o fracasso escolar do âmbito da escola e da sala de aula, eximindo-se da responsabilidade, não conseguindo estabelecer relações entre o todo e as partes e nem contextualizar os fatos, caracterizando uma linearidade no pensamento. As questões relativas ao ensino e à aprendizagem se apresentam fragmentadas e desconectadas do conjunto socioeducacional, econômico, político em que está inserido o aluno. O professor desvincula o momento presente a todo o processo de desenvolvimento que a criança percorreu, tendo uma visão pontual e atomizada, não conseguindo olhar o contexto.

As causas da dificuldade de aprendizagem para o professor se estruturam em um eixo externo à sala de aula e à escola e se relacionam a fatos relacionados ao aluno, à família, ao contexto social, a problemas de saúde e necessitam de auxílio externo para a melhoria do aproveitamento escolar. Os aspectos subjetivos do professor interferem na avaliação do processo de aquisição da escrita de seus alunos e estes, por sua vez, tem a percepção da expectativa do professor quanto ao seu possível fracasso no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. - Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

Ferreiro, E., Teberosky, A. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. - porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Morin, E.: A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina, 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

Morin, E.: Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 8. ed.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

Morin, E.: O Método 5 - A humanidade da humanidade. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. Ed.- Porto Alegre: Sulina, 2007a.

Patto, M.H.S. (org.) A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. - 2. ed.- São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador - 1ª série/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Arantagy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. -São Paulo: FDE, 2008. V.1, 184p.

ENSEÑAR Y APRENDER LOS MODOS CARACTERÍSTICOS DE LEER, ESCRIBIR Y PENSAR EN HISTORIA: UNA REVISIÓN DE ELABORACIONES TEÓRICAS Y HALLAZGOS EMPÍRICOS

Cartolari, Manuela; Colombo, Laura
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

Resumen
Numerosas investigaciones señalan que los modos de leer y escribir característicos de cada campo disciplinar están inseparablemente entrelazados a sus supuestos ontológicos y epistemológicos. Sin embargo, poco ha sido sistematizado en el ámbito local sobre cómo las prácticas letradas permiten plasmar las formas de conocer disciplinares. En el caso de Historia, las postulaciones teóricas y las indagaciones sobre el tema se hallan dispersas y son infrecuentes las publicaciones que sintetizan y ponen en relación los resultados alcanzados en distintos niveles educativos, tanto en nuestro país como en el extranjero, y desde diferentes enfoques de investigación. Por ello, en este trabajo revisamos 43 publicaciones sobre leer y escribir en Historia y organizamos los aportes según se refieren a: 1) estrategias utilizadas por expertos que pueden informar a las prácticas educativas, 2) desafíos que enfrentan los alumnos, 3) el rol del docente en las prácticas letradas disciplinares y 4) condiciones didácticas que muestran favorecer aprender contenidos de Historia a través de aprender a leer y a escribir en Historia. El análisis indica que diversos estudios, efectuados en distintos niveles y contextos educativos, coinciden en que para promover aprender en esta disciplina es necesario enseñar sus modos característicos de leer, escribir y pensar.

Palabras clave
Enseñanza, Aprendizaje, Lectura, Escritura, Historia

Abstract
TEACHING AND LEARNING DISCIPLINARY LITERACY PRACTICES IN HISTORY: A REVIEW OF THEORETICAL ASSUMPTIONS AND EMPIRICAL FINDINGS
Abundant research has evidenced that the ontological and epistemological assumptions of each disciplinary field are embedded in its particular literacy practices. Nevertheless, at the national level there is a lack of studies that review how literacy captures and expresses particular disciplinary ways of knowing. In the case of History, investigations and theoretical assertions on this subject are dispersed. Likewise, articles that synthesize and relate the results obtained on this matter in different educational levels, in our country as well as in foreign contexts, and from distinct research perspectives, are unusual. Hence, in this work we review 43 publications about literacy in History and organize their contributions according to: 1) expert's reading and writing strategies which can inform pedagogical practices, 2) challenges usually faced by students, 3) teachers' role in regards of disciplinary literacy practices, and 4) instruction (didactic) conditions that have evidenced promoting History's contents learning through learning to read and to write in History. Result of our analysis indicate that different studies, carried out in diverse educational levels and contexts, agree on the fact that in order to foster learning in this discipline it is necessary to teach its particular ways of reading, writing and thinking.

Key words
Teaching, Learning, Disciplinary-Literacy, History

Introducción
En esta ponencia revisamos 43 publicaciones[2] que tratan acerca de elaboraciones teóricas e investigaciones empíricas sobre qué hay de específico en las formas de leer, escribir y pensar en Historia, con el propósito de poner en relación distintos aportes referidos a diferentes niveles y contextos educativos. Partimos entonces de reconocer que cada campo de conocimiento posee su propia lógica y manera de razonar, investigar y resolver problemas, por lo que no se puede esperar que las formas de desempeñarse en alguno de ellos puedan extrapolarse automáticamente a los demás (Resnick, 1987). No obstante, reconocemos que esta disciplina comparte distintos aspectos de su lógica discursiva con los que caracterizan otras Ciencias Humanas y Sociales (Snow, 1959). Aun así, y como aclaran Toulmin, Rieke y Janik (1984), en cada campo de conocimiento las generalidades compartidas con otros campos afines muestran elementos particulares que, en un nivel de mayor detalle, difieren del resto -por ejemplo, en los grados de precisión y formalidad requeridos, en los modos legitimados de resolución de los problemas, en las metas de las argumentaciones, etcétera-. Asimismo, varias investigaciones de la lingüística aplicada indican que el discurso escrito y las prácticas disciplinares se constituyen mutuamente y resultan por ello inseparables (ver Artemeva, 2005, 2008; Artemeva, Logie, y St-Martin, 1999; Freedman y Adam, 1996; Freedman, Adam, y Smart, 1994). Por consiguiente, creemos lícito considerar cómo se actualizan en las formas de leer y de escribir que se ejercen en las materias de Historia ciertas características distintivas de la comunidad discursiva particular de referencia -es decir, de los "historiadores" o los "profesores" expertos en esta disciplina-.
Una primera vía de acceso a la especificidad de leer, escribir y pensar en Historia se encuentra en algunas características propias de su actividad de investigación que no suelen estar presentes en otras áreas de producción de conocimientos. Como afirma Wineburg (1991), al investigar en Historia no existen objetivos claros que puedan ser

transformados fácilmente en problemas a los que se les busca solución, como sí sucede en Matemática o en Física. En Historia, objetivos y problemas suelen permanecer vagos e indefinidos, abiertos en gran medida a la interpretación personal de los historiadores. Inclusive, la propia idea de "resolución de problemas" se encuentra en jaque, puesto que el trabajo de comprensión histórica comienza allí donde, para el resto de las ciencias, finaliza. En efecto, en Historia la solución es lo que ya se conoce -es decir, qué hechos sucedieron en determinado tiempo y espacio- y aquello que debe reconstruirse, justamente, es el problema y el orden de eventos que originó tal solución y no otra (Shemilt, 1983; Wineburg, 1991).

Ello dista de cómo se comprendió el "hacer" Historia desde la corriente de pensamiento positivista que prevaleció en siglo XIX. Desde este paradigma, la Historia precisaba describir hechos políticos y personajes individuales -los "héroes"- (Gojman, 2005). La concepción contemporánea, en cambio, subraya que "hacer" Historia significa "reunir diferentes factores del proceso histórico (actos humanos, otros hechos históricos, tendencias, procesos), mediante las correspondientes explicaciones causales" (Topolsky, 1985, citado en Gojman, 2005, p. 52). En efecto, el desafío de reconstruir el pasado a través de explicaciones de nivel estructural se considera en el presente como propio de esta disciplina (Hallden, 1997) y se encuentra, además, muy vinculado al discurso escrito, que adquiere un rol clave. Como sostiene en forma taxativa Jenkins (2003), la historia nunca es el pasado en sí mismo, sino que es más bien un constructo lingüístico e intertextual con respecto al pasado:

Por lo tanto, si se comienza un curso sobre el siglo XVII en España, uno no se traslada directamente ni al siglo XVII ni a España; uno va, con la ayuda de la lista bibliográfica, a la biblioteca. Allí es donde está la España del siglo XVII [...] dondequiera que uno vaya, cuando se esté ahí uno tendrá que *leer*[3]. Esta lectura no es espontánea ni natural, sino aprendida (p.8).

Es en ese sentido que, en última instancia, tanto para Jenkins (2003) como para Carr (1964) la Historia lee al mundo como textos. En consecuencia, el "hacer disciplinar" en Historia consiste sobre todo en explicar y atribuir causas a los hechos a partir de lecturas que son en su esencia múltiples y potencialmente infinitas. Sin embargo, esto no significa que la actividad interpretativa en Historia sea arbitraria. Aunque sea legítimo afirmar que muchas de las herramientas metodológicas y de las categorías analíticas que utilizan los historiadores son fruto de su propia creación, las explicaciones que brindan no son un mero invento subjetivo, sino que se erigen dentro de los límites de la plausibilidad que la evidencia histórica permite establecer (Carr, 1964; Jenkins, 2003).

En todo caso, es siempre a través de modos particulares de leer y de escribir que los expertos en esta disciplina argumentan a favor de su interpretación del material histórico. Una de las características epistemológicas propias de la Historia corresponde, entonces, a que los puntos de vista no pueden disociarse de las personas que los sostienen (Lee, 2005; Leinhardt y Stainton, 1994; Monte-Sano, 2011). De hecho, son estas personas, en situaciones reales y con intereses particulares, quienes al realizar ciertas preguntas -y dejar de lado otras- construyen y materializan en los textos una visión determinada del pasado, que quedará abierta a la reinterpretación de otros.

Modos de hacer con el discurso escrito propios de los expertos en Historia que aportan a las prácticas pedagógicas

Teniendo en cuenta lo ya dicho, ¿de qué modo puede informar a la enseñanza y al aprendizaje el conocer cómo encaran la lectura los historiadores expertos cuando necesitan construir o revisar cierta explicación de lo sucedido? Para dar respuesta a este interrogante, los estudios conducidos por Wineburg (1991, 1998) cotejan a través protocolos de pensamiento en voz alta las estrategias de lectura que emplean historiadores profesionales y alumnos de secundaria y de universidad. Estas investigaciones, al solicitar a los participantes que expliquen un suceso histórico a partir de leer varios textos, permiten identificar ciertas características específicas de las prácticas de lectura de quienes están más avanzados en la disciplina, aspectos que no se observan en los principiantes. Con base en tales hallazgos, Wineburg (1991) elabora un modelo que caracteriza las estrategias principales de lectura propias de la Historia. Este modelo fue investigado una década más tarde con mayor profundidad por Britt y Aglinskas (2002), alcanzando los mismos resultados.

Estos trabajos señalan tres *estrategias heurísticas* que utilizan los expertos en Historia cuando leen textos de otros historiadores y/o analizan documentos históricos. La primera corresponde a *identificar y evaluar la fuente y/o el autor,* tomando en cuenta: a) posición, ocupación y/o credenciales académicas, afiliaciones políticas e institucionales del escritor, b) sus motivaciones personales o profesionales para la producción del texto, c) su forma de participación -testigo, investigador, participante activo en los sucesos, etc. -, d) la fecha del escrito -datos a los que el autor pudo acceder o no, sucesos contemporáneos que puedan haber influenciado su visión- y e) el tipo de documento -autobiografía, registros que no contienen interpretaciones, etc.-. Esta información, que no siempre se encuentra en lo escrito, es importante para comprender la inclusión u omisión de ciertos eventos y personajes históricos así como la forma de presentarlos, y permite a los historiadores realizar una *evaluación personal* del autor o de la fuente que, a su vez, configura el armazón interpretativo sobre el que se erigirá su construcción de significado posterior.

La segunda estrategia consiste en la *contextualización* en tiempo y espacio de los eventos tratados en el escrito. En esta instancia, mientras se avanza en la lectura, se reconstruye el escenario de los hechos referidos para evaluar si las hipótesis y explicaciones del autor son plausibles o no. Ello exige a los historiadores ir más allá de lo escrito, apoyándose en sus conocimientos previos sobre el tema, por lo que para hacerlo necesitan contar con un amplio dominio y experiencia en la disciplina.

La última operación heurística de este modelo es la *corroboración*, donde el lector avezado compara la información de distintos escritos y/o documentos para determinar sobre cuáles afirmaciones existe mayor o menor acuerdo, cuáles se revalidan o no en otras fuentes y cuáles se contraponen o complementan. De este modo, los historiadores sopesan la credibilidad de datos e interpretaciones.

El modelo de Wineburg (1991) que hemos reseñado constituye un aporte sustantivo que ha sido articulado por Seixas (2006) con los hallazgos de otras investigaciones (por ejemplo, Bain, 2005; Counsell, 2004; Lee y Ashby, 2000; Partington, 1980), con la finalidad de establecer los rasgos más prominentes del así denominado "pensamiento histórico". Por consiguiente, y con la finalidad de que este "modo de pensar" sea tenido en cuenta por la enseñanza a lo largo de los distintos niveles educativos, los rasgos centrales del "pensar históricamente" se caracterizan en Seixas (2006) y Seixas y Peck (2004). Debido a que integra y sistematiza los resultados de distintas indagaciones, esta caracterización resulta útil como herramienta de análisis y de orientación para las prácticas educativas acerca de la lectura y la escritura en Historia, por lo que a continuación pasamos revista a cada uno sus aspectos:

· *Establecer significatividad histórica:* Ya que el pasado es todo lo

que ha ocurrido, es necesario desarrollar criterios para establecer qué de todo ello es históricamente significativo. Si no se problematiza cómo se conforman estos criterios, los estudiantes podrían basar esta significación tan sólo en la autoridad de los textos o de los profesores. En cambio, en Historia la significación proviene de poder conectar ciertos eventos o tendencias con otras, ya sea con base en sucesos que contribuyeron a grandes cambios para una vasta cantidad de personas -mantenidos por largos períodos de tiempo-, o bien con respecto a eventos/personas/procesos que iluminan aspectos duraderos o decisivos en la memoria colectiva de uno o más grupos sociales.

· *Utilizar fuentes como evidencia histórica en la reconstrucción del pasado:* leer una fuente o documento histórico para obtener evidencia demanda estrategias específicas y distintas de las que se ponen en marcha al leer para extraer información. Generalmente, los alumnos leen los textos históricos como cualquier lector de guías telefónicas, es decir, para extraer información puntual, y no con el propósito de entender, por ejemplo, qué papel cumplió la posibilidad de comunicación con grandes cantidades de personas en una determinada campaña de elecciones presidenciales. Por lo tanto, es preciso proponer a los alumnos actividades en las que tengan que leer poniendo en marcha las estrategias heurísticas identificadas por Wineburg (1991), descritas en las páginas precedentes.

· *Identificar continuidad y cambio:* para organizar la complejidad del pasado es preciso superar la visión de sentido común acerca de la continuidad y el cambio y comprender que se hallan interrelacionados, pues los procesos de cambio con frecuencia son continuos y no pueden aislarse en series discretas de eventos. Por ende, en Historia es preciso aprender a leer distinguiendo e interconectando ambos factores.

· *Analizar causas y consecuencias:* el rol activo de las personas o de los grupos al promover, producir o resistir al cambio es central en esta disciplina. No obstante, y aunque se relacionen, las causas se diferencian de los motivos o intenciones de cualquier agente individual o colectivo. Las causas son siempre estratificadas y múltiples, e involucran tanto ideologías, instituciones y condiciones presentes durante períodos de tiempo extensos como también acciones y eventos puntuales. Dichas cuestiones deben ser inferidas de los textos que se leen.

· *Adoptar una perspectiva histórica:* los mundos del pasado nos son ajenos y, por esta razón, asumir una perspectiva histórica consiste en un esfuerzo cognitivo por entender los diversos contextos sociales, culturales, intelectuales y hasta emocionales que dieron forma a las vidas y acciones de las personas en un tiempo distinto al nuestro. En el pensamiento histórico, este acto cognitivo es resultado de las inferencias que deben realizarse al leer, como también del propósito consciente de evitar adjudicar categorías e ideas contemporáneas como propias de los actores del pasado. En este sentido, el pensamiento histórico debe hacer visible la complejidad que reviste juzgar acciones, sin por ello realizar imposiciones de valores anacrónicos, o arribar a conclusiones simplistas.

En esencia, las características descritas por Seixas (2006) encuentran su fundamento en las investigaciones de Ashby, Lee y Dickinson (1997) y Lee y Ashby (2000). De acuerdo a dichos trabajos, aprender en Historia no sólo comporta apropiarse de "contenidos" en la forma de *conceptos sustantivos o de primer orden* -como "revolución", "monarca", "estado"- sino también aprender el uso y el significado de *nociones procedimentales o de segundo orden* -como "cambio", "causa", "evidencia"-. Los parámetros de Seixas acerca del pensamiento histórico focalizan en estas últimas nociones y destacan su rol central para la lectura y para el aprendizaje de esta disciplina. Por esta razón, el autor insta a que la acción pedagógica se ocupe en forma sistemática de enseñar estos saberes procedimentales.

Escribir en Historia: desafíos que enfrentan los estudiantes

Distintos estudios ponen en relación las características de la interpretación de textos en Historia con las producciones escritas que realizan los estudiantes. Entre ellos, la investigación de Liam Hudson (1996) señala que la comprensión de *conceptos sustantivos o de primer orden* identificados por Ashby, Lee y Dickinson (1997) y Lee y Ashby (2000) supone una dificultad particular. Dado que el significado de estas nociones puede transformarse según los escenarios espacio-temporales en los que un texto las sitúa -por ejemplo, el concepto de monarca del Siglo XVIII no es el mismo que el de los siglos XV o XXI-, Hudson observa que si bien alumnos de nivel medio son capaces de utilizar en las respuestas de sus exámenes escritos términos como "monarquía" o "gabinete" en forma adecuada, no logran dar cuenta de una comprensión precisa de los mismos si se les solicita su definición ajustada al contexto espacio-temporal estudiado.

Además, se ha mostrado que ciertos términos conceptuales que guardan significados específicos en las explicaciones históricas pueden tener usos distintos en el lenguaje cotidiano. Esto implica todo un desafío para los alumnos, ya que sus *saberes previos* constituyen el marco interpretativo de base con el cual intentarán otorgar significado a los nuevos conocimientos históricos (Aisenberg, 2005b; Carretero y Limón, 1996/2002; Orradre de López Picasso y Svarzman, 2005). Como señala la investigación de Aisenberg (2005c), determinadas dificultades para comprender provienen de la necesidad de contar con ciertos saberes sobre Historia que puedan ser utilizados como herramientas de asimilación. En palabras de esta autora, "si bien leemos para saber, [también] es preciso saber para leer" (p. 102). Aunque el papel que juegan estos saberes previos en el aprendizaje ha sido investigado sobre todo en los primeros años de la escolaridad, es de destacar que incluso los expertos informan que cuando mayor conocimiento han adquirido sobre un tema más fácil les resulta direccionar inferencias admisibles y descartar otras poco probables (Chi, Hutchinson y Robin, 1989; Wineburg, 1991).

En la misma línea, Taylor y Young (2003) ponen en evidencia que el lenguaje en la clase de Historia necesita ser apreciado en sí mismo como resultado de los procesos de cambio y de las continuidades en el tiempo. Además, para estos autores trabajar con los alumnos para hacer visibles las diferencias socioeconómicas y culturales que se actualizan en el discurso promueve que desarrollen *empatía histórica,* y eviten así la propensión usual a comprender y a escribir sobre las motivaciones y formas de proceder de los actores del pasado desde una perspectiva *presentista*, es decir, centrada en significados actuales, ajenos al contexto histórico estudiado (Grant, 2001). Lo anterior también guarda implicancias con respecto a qué interpretaciones e inferencias pueden considerarse lícitas al leer textos históricos, en particular si se propone a los alumnos la lectura de más de un escrito para adentrarlos en perspectivas conflictivas o divergentes. En otras palabras, las nociones de *verdad* y *objetividad* en la Historia se construyen a partir de la intertextualidad, en el sentido de las conexiones existentes entre distintos textos y fuentes que permiten una mirada más amplia y profunda de un tema (Lenski, 1998). Esta característica de las prácticas de lectura es familiar para los historiadores pero no parecería serlo para estudiantes de secundaria o aun de universidad, quienes tienden a leer los documentos para listar las diferentes argumentaciones o los sucesos acaecidos sin ponerlos en relación (Afflerbach y VanSledright, 2001;

Hynd-Shanahan, Holschuh y Hubbard, 2004; Wineburg, 1991).
Al respecto, diversos estudios (Newmann, 1990; Stahl, Hynd y Britton, 1996; Voss y Wiley, 1997; Wiley y Voss, 1996) ponen a prueba en secundaria y universidad cómo distintas consignas de escritura (por ejemplo, solicitar "desarrollar una historia", "elaborar una narración" o "argumentar") inciden en la selección y uso de la información de distintas fuentes por parte de los estudiantes. Los resultados de este conjunto de trabajos demuestran que los *ensayos argumentativos* promovieron una mayor *transformación del conocimiento* (Bereiter y Scardamalia, 1987) y una mejor comprensión de las fuentes bibliográficas -en términos de conexiones hechas entre distintas informaciones textuales y vínculos causativos utilizados-. Voss y Wiley (1997) destacan, además, que escribir argumentando una explicación sobre la base de una lectura intertextual es ventajoso para el aprendizaje de los alumnos porque amplía sus posibilidades de desarrollar y comprender la idea de autoría en los textos propios y ajenos, en contraposición al riesgo de concebir, como advierte Holt (1990, citado en Voss y Wiley, 1997, p. 264), que la Historia sólo trata sobre "hechos que son de otros".

El rol docente en la tarea de enseñar a leer y a escribir en Historia
Uno de los obstáculos usuales que se enfrentan cuando se busca incorporar el trabajo con la lectura y la escritura en materias de Historia consiste en la creencia, por parte de los docentes, de que hacerlo disminuirá el tiempo de clase indispensable para "cubrir" el programa de contenidos. En el estudio de Leinhardt y Stanion (1994) se revela así que docentes en cursos avanzados del nivel medio se hallan más preocupados por enseñar los temas de su materia que por transmitir que esta disciplina involucra dialogar tanto con las diversas voces del pasado como con las de sus intérpretes del presente y que, como corolario, implica aprender a incorporar dicho diálogo en sus escritos. Para Taylor y Young (2003), esto indica que uno de los principales roles que debe asumir el profesor de Historia es el de presentar su propia perspectiva como una interpretación entre otras, en vez de darla por sentado como la adecuada. Ello resulta relevante sobre todo en vista de estudios como los de Evans y Pate (2007) y Shemilt (1980), en los que se evidencia que los alumnos suelen considerar lo que dicen sus docentes como "verdadero" porque la "verdad" sobre el pasado está ahí para saberse, y, por lo tanto, ven a sus enseñantes como portadores o transmisores de tal "verdad", que por tanto buscarán reproducir al escribir los exámenes.
Asimismo, como convergen en indicar el estudio de Ferretti, MacArthur y Okolo (2001) en primaria, la indagación de De La Paz (2005) en el nivel medio y el trabajo de Hynd-Shananah y colegas (2004) en la universidad, las formas de enseñanza que despliegan los docentes son centrales para favorecer en los alumnos un giro epistemológico hacia la visión de que escribir textos disciplinares consiste en "argumentar" fundamentándose en evidencias, y que hacerlo significa poner en discusión las distintas interpretaciones que se han hecho sobre el pasado. Ello dista de la retórica habitual presente en los textos producidos por los estudiantes, donde la escritura suele erigirse como portadora de "la verdad" sobre lo ocurrido. Así, estas investigaciones coinciden en que las discusiones colectivas con el docente, en las que los alumnos pueden expresar sus comprensiones y opiniones sobre los temas tratados, así como la elaboración de textos intermedios sobre los que reciben retroalimentación del profesor, ayudan a que los alumnos mejoren sus escritos argumentativos y a que adopten estrategias de estudio más críticas que memorísticas. Tales coincidencias ponen de manifiesto que en los distintos niveles educativos el rol del docente es crucial para que los alumnos aprendan las prácticas de lectura y escritura características de esta disciplina. Por ello, nos conducen a prestar atención a las condiciones en que la enseñanza puede promover estos aprendizajes, como se abordará en el próximo apartado.

Enseñar Historia enseñando a leer y a escribir en Historia: la perspectiva interdidáctica
Las condiciones de enseñanza que pueden favorecer el aprendizaje de las prácticas de lectura y de escritura propias de un campo del conocimiento en forma entrelazada al aprendizaje de sus contenidos y, en particular, a los contenidos de Historia, han sido estudiadas en profundidad en nuestro país desde una perspectiva "interdidáctica", que pone en diálogo los aportes de las didácticas específicas de las Ciencias Naturales y Sociales con los de la didáctica de las prácticas del lenguaje (Lerner, 2009). A nuestro entender, la mirada que aporta este enfoque resulta imprescindible para echar luz sobre cuáles intervenciones del docente resultan más prolíficas para potenciar el aprender mediante la lectura y la escritura. Desde este programa de investigación, se concibe la acción docente y al aprendizaje de los contenidos disciplinares en el marco de la teoría de las situaciones didácticas desarrollada por Brousseau (1997) y del sistema didáctico conceptualizado por Chevallard (1998). De este modo, se estudian qué particulares interrelaciones entre enseñantes, alumnos y saber enseñado promueven aprender a través de leer y escribir en las disciplinas.
En las investigaciones con respecto a conocimientos históricos, la primera de estas condiciones pone de relieve que, al igual que en la enseñanza de otras disciplinas, es necesario *diseñar situaciones a-didácticas* en el sentido descrito por Brousseau (1997), en tanto enfrentan a los estudiantes con un problema que pueden asumir como propio y que precisan resolver por sí mismos recurriendo a la lectura (Aisenberg, 2005a, 2010).
En segundo lugar, estudios como los de Aisenberg (2005c) y Torres (2008) señalan que otra condición didáctica fundamental consiste en *proponer varios textos que muestren perspectivas diferentes o complementarias* sobre un mismo tema. A partir de ello, se brinda a los alumnos la posibilidad de descubrir en un escrito las respuestas a interrogantes que la lectura de otros les ha planteado, como también de elaborar hipótesis sobre las razones de explicaciones y evidencias contrapuestas. De este manera, se promueve que los estudiantes desplieguen un trabajo intelectual acorde con los modos disciplinares de construir conocimiento. Es de destacar que esta práctica de lectura intertextual propia de la Historia, que en estas investigaciones didácticas llevan a cabo alumnos de primaria a partir de las intervenciones del docente, según otros estudios ya citados suele plantear dificultades a estudiantes de los niveles medio y superior (Afflerbach y VanSledright, 2001; Hynd-Shanahan et al., 2004; Wineburg, 1991).
Asimismo, el *tipo de consignas* con que esta línea de indagación propone abordar los textos ha mostrado incidir en el aprendizaje a través de la lectura. Según Aisenberg (2005a, 2010) y Torres (2008), la tendencia de la enseñanza usual es realizar preguntas o solicitar actividades de localización y fragmentación de la información, que pueden resolverse mediante el "barrido" de los textos para encontrar las respuestas. En contraste, se establece como condición didáctica necesaria el suscitar un primer acercamiento al material a través de *consignas abiertas*, que apunten a leer para interiorizarse en una temática en forma amplia (Aisenberg, 2005a, 2010; Torres, 2008). Este tipo de consignas permiten a continuación hacer explícitas las interpretaciones que los alumnos realizan, a partir de sus esquemas de asimilación y saberes previos, en intercambios orales

entre pares y docente. En un segundo momento, se orientan las discusiones generadas por las consignas abiertas con *consignas globales* de lectura, que focalizan en forma directa el contenido a enseñar, sin por ello consistir en preguntas cerradas ni de identificación de datos discretos (Aisenberg, 2005a, 2010; Torres, 2008). Como puede observarse en esta condición didáctica que plantean las autoras, el trabajo de retomar los conocimientos ya adquiridos en relación con aquellos por construir parece hacerse eco de la importancia que los saberes previos cumplen en las inferencias de los lectores más expertos (Chi et al., 1989; Wineburg, 1991). Asimismo, es posible colegir que con estas consignas se busca promover la utilización de textos y de fuentes como evidencia histórica en la reconstrucción del pasado, característica que Seixas (2006) consigna como propia del pensamiento histórico. Por otra parte, consignas globales de corroborar, contrarrestar y complementar interpretaciones de los propios estudiantes con las de los autores en los textos, como se indica en el estudio de Torres (2008), permiten trabajar no sólo la intencionalidad de los actores de los sucesos históricos sino también la de los propios historiadores. Este aspecto se asemeja a la estrategia heurística utilizada por los expertos en la disciplina cuando *evalúan la fuente y/o el autor*, en aras a establecer su fiabilidad (Wineburg, 1991).

El trabajo que se propone, tanto con las consignas abiertas como con las globales, supone atender a otra condición didáctica, concerniente a cómo se organizan las interacciones en clase. Al respecto, *articular situaciones de lectura colectiva, en parejas e individual* ha resultado beneficioso para que los alumnos profundicen la comprensión de los textos a través de la intervención docente, el diálogo entre pares y el abordaje personal de los textos (Aisenberg, 2010; Aisenberg et al., 2009; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008). En particular, iniciar el trabajo de lectura en pequeños grupos, para luego compartir las interpretaciones producidas con el resto de la clase, da lugar a que los estudiantes se comprometan a dilucidar el texto junto a sus compañeros poniendo en juego sus propios esquemas asimilatorios. Por ende, ello los enfrenta a sus posibilidades y a sus límites *antes* de que el docente comunique su propia interpretación que, al estar usualmente asociada al saber autorizado o "correcto", podría inhibir dichos procesos. Desde esta postura, promover situaciones para que los alumnos lean e interpreten por sí mismos muy lejos está de dejarlos librados a sus propios recursos. En efecto, el rol del docente es sumamente activo: no sólo aporta informaciones que considera pertinentes y asimilables en función de lo discutido, sino que a la vez orienta la reflexión colectiva dando lugar a las distintas voces de los alumnos, pero también orientándolas o reencauzándolas hacia las conclusiones más próximas al saber que se pretende alcanzar (Lerner, 2002). En especial, ante las controversias suscitadas en la discusión de los textos entre pares, el docente *propone releer* y prestar atención a cuestiones que puedan haber sido dejadas de lado, o a las que se otorgó una importancia menor, en vez de proporcionar rápidamente una respuesta que, sin duda, estará teñida de la "autoridad" en el saber inherente a su rol. Estas maneras de intervenir en primaria, como puede observarse, desafiarían la concepción habitual de los estudiantes de que la Historia existe como "verdad" y de que los docentes son sus portadores, concepciones que otros estudios muestran que aún se hallan presentes en el nivel secundario (Evans y Pate, 2007; Shemilt, 1980).

Por otra parte, en relación con las situaciones de escritura en el aprendizaje de la Historia, la investigación realizada por Aisenberg y Lerner (2008) postula como condición didáctica de partida el *haber sostenido previamente un trabajo intensivo de lectura,* durante varias clases, de modo que los alumnos conozcan lo suficiente del tema al comenzar a escribir. En segundo lugar, el estudio realizado comprueba que presentar *consignas de escritura abiertas* en situaciones retóricas reales para los estudiantes, es decir, en las que puedan otorgarle un sentido genuino a su escritura, no sólo evita el esfuerzo que los alumnos acostumbran realizar para descifrar "qué quiere" el docente, sino que, principalmente, los habilita como autores al dar lugar a su perspectiva personal sobre los hechos históricos que los textos tratan. Durante el desenvolvimiento de las situaciones de escritura, esta condición didáctica inicial puede transformarse y dar lugar a una *consigna co-construida entre alumnos y docente*, quien puede intervenir para reorientar la producción con respecto al problema formulado para trabajar los contenidos. Por otra parte, se constata que es habitual que al escribir surjan nuevas preguntas o la necesidad de establecer relaciones no previstas con anterioridad. Frente a ello, se demuestra que la condición de no proporcionar una respuesta o solución inmediata, sino de *redirigir a los estudiantes a los textos* y, de ser necesario, acompañarlos y ayudarlos en sus interpretaciones -por ejemplo, suministrando información adicional-, favorece la construcción y transformación del conocimiento histórico en vez de su sola reproducción escrita. Otras condiciones didácticas centrales, que emergen de la investigación de Aisenberg y Lerner (2008), apuntan a la necesidad de *conservar la "sintonía" en la comunicación con los alumnos al brindar retroalimentaciones* y a *evitar la preocupación excesiva por los aspectos formales de las producciones*, en aras a preservar el sentido y el contenido de las escrituras de los estudiantes. De esta manera, los alumnos logran escribir y mejorar sus textos y, al mismo tiempo, profundizan el aprendizaje logrado durante las clases abocadas a las situaciones de lectura.

A modo de cierre

A lo largo de estas páginas, hemos articulado diversos aportes teóricos y empíricos que avalan que aprender los contenidos de un campo disciplinar determinado comporta aprender también, en forma entrelazada, los modos característicos de leer, escribir y pensar en dicha disciplina. Asimismo, al poner en relación los resultados de distintos estudios llevados a cabo en diferentes niveles y contextos educativos, se ha podido observar cómo algunos se fortalecen mutuamente al coincidir en sus resultados, razón por la que las confluencias señaladas podrían constituirse en insumos enriquecedores para los programas de investigación sobre la lectura y la escritura en educación superior, como también para quienes investigan en el nivel medio y básico.

De esta manera se observa que, a lo largo de los distintos niveles de la educación formal, las investigaciones muestran que las formas de enseñanza adquieren un rol clave para que los estudiantes puedan irse apropiando de los aspectos epistemológicos que se actualizan en los modos disciplinares de leer, escribir y legitimar el conocimiento. En particular, esta ponencia está centrada en cómo ello se pone en juego en Historia, razón por la que nuestro aporte podrá servir a varios fines: como insumo para un primer acercamiento al análisis de las prácticas de lectura y escritura en Historia, como orientación bibliográfica para quienes se hallen interesados en leer más material sobre el tema abordado y, principalmente, como instrumento de reflexión sobre las dificultades que con frecuencia encuentran los alumnos al estudiar contenidos históricos y sobre las posibles intervenciones e iniciativas pedagógicas e institucionales para prestarles ayuda. En ese sentido, y dado que consideramos que la educación es "el trabajo político de distribuir y repartir la herencia" del "capital cultural" en tanto "tesoro común" (Frigerio,

2004, p. 6), ocuparnos de cómo enseñar los modos de leer, escribir y pensar en los distintos campos disciplinares es parte de trabajar en pos del aprendizaje, de la participación y del acceso equitativo al conocimiento y la cultura.

NOTAS

(1) Este trabajo forma parte del Proyecto PICT 2010-893, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica de Argentina, el cual integra la primera autora.

(2) Para que pueda distinguirse el corpus de 43 publicaciones revisadas sobre leer y escribir en Historia de otras citas utilizadas en esta ponencia, señalamos las que pertenecen al corpus analizado con un asterisco entre paréntesis al final de las correspondientes referencias bibliográficas.

(3) Cursiva en el original.

BIBLIOGRAFIA

Afflerbach, P. y VanSledright, B. (2001) Hath! Doth! What? Middle graders reading innovative history text. [Article]. Journal of Adolescent y Adult Literacy, 44(8), 696-707 (*).

Aisenberg, B. (2005a) La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. Lectura y Vida, 26(3), 22-21 (*).

Aisenberg, B. (2005b) Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Coords.), Didáctica de las ciencias sociales (10ma ed., pp. 137-162) Buenos Aires: Paidós (*).

Aisenberg, B. (2005c) Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. Revista Íber(43), 94-104. Recuperado de http://193.146.160.129/gtb/sod/usu/$UBUG/repositorio/10301844_Aisemberg.pdf (*).

Aisenberg, B. (2010) Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y el aprendizaje. En I. A. Siede (Coord.), Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique (*).

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008) Escribir para aprender Historia. Lectura y Vida, 29(3), 24-43 (*).

Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Olguín, A. (2009) Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. Reseñas de enseñanza de la Historia, 93-129 (*).

Artemeva, N. (2005) A Time to Speak, a Time to Act. Journal of Business and Technical Communication, 19(4), 389 -421.

Artemeva, N. (2008) Toward a Unified Social Theory of Genre Learning. Journal of Business and Technical Communication, 22(2), 160-185.

Artemeva, N., Logie, S. y St-Martin, J. (1999) From page to stage: how theories of genre and situated learning help introduce engineering students to discipline-specific communication. [Article]. Technical Communication Quarterly, 8(3), 301-316.

Ashby, R., Lee, P.J. y Dickinson, A.K. (1997) How children explain the "why" of history: the Chata Research Project on teaching history. [Article]. Social Education, 61, 17-21 (*).

Bain, R. (2005) "They Thought the World Was Flat". Applying the principles of how people learn in teaching high school history. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), How students learn History in the clasroom. Committee on How People Learn, a Targeted Report for Teachers (pp. 179-214) Washington, DC: The National Academies Press. Recuperado de http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309089484 (*).

Benchimol, K., Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008) La lectura de textos históricos en la escuela. Lectura y Vida, 29(1), 22-31 (*).

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987) The Psychology of Written Composition. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Britt, M.A. y Aglinskas, C. (2002) Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. Cognition and Instruction, 20(4), 485-522 (*).

Brousseau, G. (1997) Theory of Didactical Situations in Mathematics: Didactique des mathématiques (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland y V. Warfield, Trads.) Dordrecht: Kluwer.

Carr, E.H. (1964) What is history? London: Penguin Books (*).

Carretero, M. y Limón, M. (1996/2002) Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero (Coord.), Construir y enseñar en Ciencias Sociales y la Historia (pp. 33-62) Buenos Aires: Aique (*).

Counsell, C. (2004) Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. Teaching History, 114, 30-36 (*).

Chevallard, Y. (1998) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique [Publicación original en francés:1985].

Chi, M.T.H., Hutchinson, J.E. y Robin, A.F. (1989) How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. Merril-Palmer Quarterly, 35, 27-62 (*).

De La Paz, S. (2005) Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. Journal of Educational Psychology, 97(2), 139-156 (*).

Evans, J. y Pate, G. (2007) Does scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in years 8 and 11. [Article]. Teaching History(128), 18-29 (*).

Ferretti, R.P., MacArthur, C.D. y Okolo, C.M. (2001) Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. [Article]. Learning Disability Quarterly, 24(1), 59 (*).

Freedman, A. y Adam, C. (1996) Learning to Write Professionally. Journal of Business and Technical Communication, 10(4), 395 -427.

Freedman, A., Adam, C. y Smart, G. (1994) Wearing suits to class: Simulating genres and simulations as genres. Written Communication, 11, 193-226.

Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. Revista Ciudadanos, abril de 2004, 1-10. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/desigualdad.pdf

Gojman, S. (2005) La Historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En B. Aisemberg y S. Alderoqui (Coords.), Didáctica de las Ciencias Sociales (10ma ed., pp. 44-62) Buenos Aires: Paidós (*).

Grant, S.G. (2001) It's just the fact, or is it? The relationship between teachers' practices and student' understandings of history. Theory and Research in Social Education, 29(1), 65-108 (*).

Hallden, O. (1997) Conceptual change and the learning of history. International Journal of Educational Research, 27(3), 201-210 (*).

Hudson, L. (1996) Contrary imaginations: A psychological study of the english schoolboy. London: Methuen (*).

Hynd-Shanahan, C., Holschuh, J.P. y Hubbard, B.P. (2004) Thinking like a historian: College students' reading of multiple historical documents. Journal of Literacy Research, 36(2), 141-176 (*).

Jenkins, K. (2003) Re-thinking History (2nd ed.) London: Routledge (*).

Lee, P. (2005) Putting principles into practice: Understanding History. En M. S. Donovan y J.D. Bransford (Eds.), How students learn History in the classroom. Committee on How People Learn, a Targeted Report for Teachers (pp. 31-77) Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. Recuperado de http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309089484 (*).

Lee, P. y Ashby, R. (2000) Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), Knowing,

teaching, and learning history: National and international perspectives (pp. 199-222) New York: New York University Press (*).

Leinhardt, G. y Stainton, C. (1994) A sense of history. [Article]. Educational Psychologist, 29(2), 79 (*).

Lenski, S.D. (1998) Intertextual intentions: Making connections across texts. Clearing House, 72(2), 74-80 (*).

Lerner, D. (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Revista Latinoamericana de lectura Lectura y Vida, 23(3), 6-19.

Lerner, D. (2009) Construir la escuela como comunidad de estudio. En I. Miret y C. Armendano (Coords.), Lectura y bibliotecas escolares. Madrid: OEI. Recuperado de http://www.oei.es/metas2021/LECTURA.pdf

Monte-Sano, C. (2011) Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. [Article]. Curriculum Inquiry, 41(2), 212-249 (*).

Newmann, F.M. (1990) A test of higher-order thinking in social studies: persuasive writing on constitutional issues using the NAEP approach. [Article]. Social Education, 54, 369-373 (*).

Orradre de López Picasso, A.M. y Svarzman, J.H. (2005) ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia? En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Coords.), Didáctica de las ciencias sociales (10ma ed., pp. 205-247) Buenos Aires: Paidós (*).

Partington, G. (1980) What history should we teach? Oxford Review of Education, 6(2), 157-176 (*).

Resnick, L.B. (1987) Education and Learning to Think. Washington: The National Academies Press.

Seixas, P. (2006) Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada.The Center for the Study of Historical Consciousness. Recuperado el 12 de septiembre de 2012, de http://www.histori.ca/benchmarks/documents/Benchmarks%20of%20Historical%20Thinking%20A%20Framework%20for%20Assessment%20in%20Canada.pdf (*).

Seixas, P. y Peck, C. (2004) Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), Challenges and Prospects for Canadian Social Studies. Vancouver: Pacific Educational Press (*).

Shemilt, D. (1980) History 13-16 Evaluation Study. Edinburgh: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1983) The devil's locomotive. History y Theory, 22(4), 1-18 (*).

Snow, C.P. (1959) Two Cultures. Cambridge: Cambridge University Press.

Stahl, S.A., Hynd, C. y Britton, B.K. (1996) What happens when students read multiple source documents in history? [Article]. Reading Research Quarterly, 31, 430-456 (*).

Taylor, T. y Young, C. (2003) Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools. Canberra: Department of Education, Science and Training. Recuperado de: http://www.hyperhistory.org/images/assets/pdf/complete.pdf (*).

Torres, M. (2008) Leer para aprender Historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. Lectura y Vida, 29(4), 20-29 (*).

Toulmin, S.E., Rieke, R. y Janik, A. (1984) An introduction to reasoning (2da ed.) New York: Macmillan.

Voss, J.F. y Wiley, J. (1997) Developing understanding while writing essays in history. International Journal of Educational Research, 27(3), 255-265 (*).

Wiley, J. y Voss, J.F. (1996) The effects of 'playing historian' on learning in history. Applied Cognitive Psychology, 10(Special Issue), 63-72 (*).

Wineburg, S.S. (1991) Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. Journal of Educational Psychology, 83(1), 73-87 (*).

Wineburg, S.S. (1998) Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts. [Article]. Cognitive Science, 22(3), 319 (*).

CUERPO, LENGUAJE Y SUBJETIVIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA: UNA EXPERIENCIA EN LOS BORDES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Casal, Vanesa; Hillyard, Susan; Ali, María Celina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
Este trabajo se propone relatar el surgimiento, diseño y puesta en práctica del proyecto "English in Action" ("Ingles en Acción") destinado a niños y niñas que concurren a escuelas domiciliarias, hospitalarias y de "recuperación" de la CABA. El mismo surge con el objetivo de ofrecer el acceso al aprendizaje de un idioma extranjero a los/as niños/as destinatarios/as para facilitar la inclusión posterior en condiciones de igualdad en la escuela común. En este trabajo se profundiza también sobre modelos mentales de los agentes que trabajan en el programa en el marco del proyecto de investigación UBACYT P 061 (Directora Mg. Cristina Erausquin)

Palabras clave
Idioma extranjero, Procesos teatrales, Inclusión educativa, Igualdad

Abstract
BODY, LANGUAGE AND SUBJECTIVITY IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: AN EXPERIENCE ON THE EDGES/ BORDERS OF SPECIAL EDUCATION
This paper describes the emergence, design and practice of the project "English in Action", intended for students who attend remedial schools, hospital schools and who receive home schooling in the City of Buenos Aires, under the auspices of the Special Education Department of the Ministry of Education. The project was designed with the objective of offering equality of access to a foreign language for students who would later be included in mainstream education. This paper also explores the mental models, under the framework of the investigation project UBACYT P 061 (Director, Cristina Erausquin M.A.)

Key words
Foreign language, Educational drama, Inclusion, Equality of opportunity

Presentación
El programa "English in action" surge en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2010 luego de un trabajo articulado entre la Dirección del Área de Educación Especial y la Dirección de Lenguas Extranjeras. Se trató de un proyecto novedoso cuya idea fundacional fue la de habilitar el acceso a la lengua extranjera a todos los niños, dirigiéndose en este caso especialmente a los estudiantes que se encontraran cursando sus aprendizajes en las escuelas de recuperación, domiciliarias y hospitalarias dependientes del área de Educación Especial, para contar con clases de Inglés pudiendo avanzar a un nivel de dominio correspondiente con su edad cuando vuelvan a incluirse en el sistema mayoritario que es la escuela común. El enfoque que se utiliza en la enseñanza está basado en procesos teatrales, resultando una oportunidad para el acceso real -pero sobre todo- para la producción de condiciones subjetivantes que hacen posible formas diversas de estar y participar en la escuela y en una comunidad de aprendices.
Para la recolección de datos se administraron Cuestionarios de Intervención Profesional del Psicólogo sobre problemas situados en contexto[i] los cuales fueron adaptados a la especificidad del programa por la Lic. Prof Vanesa Casal

Acerca del surgimiento: Igualdad como punto de partida.
En el año 2008 la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad es adoptada por Ley 26. 378 (Rep. Argentina), adquiriendo así, rango constitucional. A partir de este marco jurídico los discursos y prácticas en torno a la inclusión escolar plena se instalan fuertemente y más allá de la escuela, con la potencia que le otorga este encuadre que se apoya en la concepción de sujeto de derecho para las personas con discapacidad o restricciones para aprender y participar. Ya no se trata de acciones, intenciones o concepciones sino de necesarias articulaciones entre políticas, culturas y prácticas (Booth & Ainscow, 2008) a partir del paradigma de la "Inclusión" que requiere mirar al sujeto pero atender sobre todo a las barreras que impone el contexto para su real aprendizaje y participación. Sin embargo, no ha sido el sistema educativo la institución que "ha pedido" el cambio del paradigma del cual debe tomar parte, constituyéndose éste en aspecto central al momento de entender las resistencias a las prácticas de integración, a veces **i**ndiferencia o eventualmente la impotencia, de los actores de la comunidad educativa. (Casal, Roccella, 2013) De tal manera, el problema de la integración escolar y las discusiones sobre la inclusión educativa se dan en el seno de un fuerte posicionamiento de la escuela a la vez que del cuestionamiento de su matriz fundacional.
La discusión sobre las posibilidades o no de un niño o una niña de estar y participar en una escuela común, viene generalmente anudada a sus propias "condiciones de educabilidad"[ii] (Baquero, 2001) condiciones atrapadas en sí mismo, y no en las desde las políticas educativas y las prácticas escolares se le ofrecen para que aquello pueda darse. Eventualmente se analizan ciertas condiciones de algunas instituciones escolares para "recibirlo/a", "atenderlo/a" pero desde una concepción de "inexorabilidad" donde la discusión sobre el propio dispositivo escolar escapa a la condiciones históricas y políticas de su constitución y sólo se liga a los actores intervinientes.
Cuando un niño/a en proceso de integración escolar transita con

gran esfuerzo de sí y de los educadores de la escuela común y de la escuela especial en sus aprendizajes pero en su boletín aparecen la R o la I o el 24 en el área Inglés[iii] - Lengua extranjera que se enseña en las escuelas de la CABA- nos preguntamos acerca de qué condiciones le hemos ofrecido para que este escenario se haya dado. Algunos interrogantes que nos surgen. ¿Una maestra de apoyo a la integración que tenga en su haber alguna certificación o conocimiento de la lengua extranjera para que lo ayude a transitar por ese espacio curricular en la escuela -muchas veces devaluado en la escuela - sin embargo muy valorado socialmente? ¿La excepción individual al aprendizaje de la lengua extranjera por ser un obstáculo, una barrera o una imposibilidad a modo de excepcionalidad? ¿Una exigencia a la familia para que por fuera de la escuela se ocupe a través de clases particulares o de apoyo familiar?

Todas estas propuestas, por cierto bien intencionadas y tal vez eficaces para ciertos casos aislados a los que provisoriamente y más de una vez han dado respuestas, ponen en relieve la ineficacia del sistema para dar una real respuesta a todos los niños y las niñas en condiciones de igualdad. Es así que surge Inglés en Acción (IeA) como una política pública orientada a poner en funcionamiento un proyecto impulsado desde el área de Educación Especial del Ministerio de Educación en el año 2010 luego de un trabajo articulado entre la dirección del área de Educación Especial y la Dirección de Lenguas Extranjeras durante el año 2009[iv], aprobado mediante resolución Ministerial 3244/10. Se trató de un proyecto novedoso con escasa difusión desde organismos gubernamentales, cuya idea fundacional fue la de habilitar el acceso a la lengua extranjera a todos los niños, dirigiéndose en este caso especialmente a los estudiantes que se encontraran cursando sus aprendizajes en las escuelas de recuperación, domiciliarias y hospitalarias dependientes del área de Educación Especial para contar con clases de inglés pudiendo avanzar a un nivel de dominio correspondiente con su edad cuando vuelvan a incluirse en el sistema mayoritario que es la Escuela Común. En su gran mayoría, estos alumnos nunca habían recibido educación formal en la lengua extranjera durante su formación en el nivel primario en los establecimientos de educación especial. Sin embargo, al ser incluidos o continuar sus aprendizajes en las escuelas de Educación Primaria compartirían los aprendizajes con alumnos que ya habían tenido una exposición de uno a cuatro años de la lengua extranjera.

La premisa central de esta propuesta fue la de priorizar la idea de la igualdad de las infancias, entendidas éstas como diversas pero iguales en sus derechos y a la educación como un trabajo político de dar a conocer y reconocer. En palabras de Frigerio (2004) educación que se rebela cuando expresa que no se volverá cómplice de transformar las diferencias en desigualdades, que no se excusará aduciendo condiciones (faltantes) de educabilidad, aquella que designa a un colectivo como heredero, ese colectivo que es la infancia donde no hay desheredados (Frigerio, 2004).

Inglés en Acción: Procesos Teatrales y Oportunidades Subjetivantes.

La propuesta para abordar la enseñanza de la lengua extranjera a niños y niñas con restricciones para aprender y participar en las escuelas de recuperación, hospitalarias y domiciliarias de la CABA se llevo a cabo a través de una metodología llamada Procesos Teatrales". Esta metodología/filosofía surge de Dorothy Heathcote (1984) en los años sesenta en Gran Bretaña como un medio de aprendizaje el cual fue implementado como una asignatura en todas las escuelas de gestión estatal por ley. Algunas líneas derivadas de la filosofía de este enfoque: Se parte de la idea de que el aprendiz debe estar en el centro del proceso y no el docente ni la currícula. (Jarvis, 1996). También desde esta perspectiva se sostiene que todo aprendizaje debe estar inmerso en un contexto real significativo para el alumno. (Cummins 1986). Por otra parte se piensa que la lengua es una producción personal que genera desarrollo cognitivo en la propia producción. El docente debe habilitar al alumno para dicha producción, dándole en la clase espacio y tiempo planificado para ello (Fisher ,1998) Todas estas teorías refuerzan los principios fundamentales de "Aprender Haciendo." Como explica Donaldson, (1978:86) "desde un estadio muy temprano, el niño tiene un propósito y una intención: él/ella quiere hacer."

Esta metodología está basada en técnicas de dramatización. Al ser polisémicas, éstas se convierten en un facilitador de múltiples alfabetizaciones. Las mismas ponen el énfasis tanto en el desarrollo de las habilidades de comprensión oral y del hablante como también en la posibilidad de afianzar la confianza, la autoestima y la fluidez a través de técnicas de procesos teatrales.

Finalmente cabe destacar que la enseñanza de la lengua extranjera también incluye otras áreas como ciencias sociales, pragmalingüística y desarrollo personal a través de la totalidad del cuerpo, el pensamiento, y las emociones en un contexto donde los alumnos puedan colaborar unos con otros y con su docente ofreciendo en forma permanente oportunidades para subjetivarse unos y otros cada vez. (Heathcote, Jonson and O'Neill, 1984).

La Puesta en Marcha del Programa: los destinatarios

El grupo de niños y jóvenes incluidos en el área de Educación Especial en la CABA es diverso, pero este programa se ha destinado a grupos de niños/as de nivel primario con diagnóstico variados[v], matriculados en escuelas de Recuperación[vi]. También se incluyeron alumnos que se matriculan en escuelas hospitalarias y domiciliarias de nivel primario. Se trata de niños y niñas que cursan enfermedades crónicas no infecto contagiosas (lo que los enfrenta a la imposibilidad de movilizarse y lo que los mantiene alejados de las escuelas por más de 30 días) o se encuentran en "Hogares" por medidas excepcionales (ley 26061) y por lo tanto en todos los casos, ven afectados sus procesos de escolarización. Estos establecimientos incluyen 16 Escuelas de Recuperación, espacios en hospitales: la Unidad de Transplante del Hospital Garrahan, la Unidad Psiquiátrica del Hospital Alvear y el Hospital Militar Central, la escuela para niños con discapacidad motriz (manifiestan además déficits cognitivos), hogares de niños pertenecientes a ONGs y las Escuelas Domiciliarias.

La población de las escuelas varía en matrícula y necesidades pero incluyen mayormente estudiantes con diagnósticos diversos: discapacidad motriz asociada a parálisis cerebral, Síndromes de ADDH o TGD, fobias escolares, problemas llamados de conducta, de aprendizaje o comportamiento o de a adaptación a los dispositivos de la escuela formal. Muchos de ellos son inmigrantes o hijos de ellos, habitan en barrios humildes ubicados en el centro de la ciudad o en las afueras. En la mayor parte de los casos, se trata de niños cuyos derechos se ven vulnerados. Todo este escenario configura un desafío a las etiquetas, que sobre todo requiere una operación de oponer a la etiqueta una ética de responsabilidad ofreciendo posibilidades y oportunidades para despegar el diagnóstico de la propia naturaleza del niño. Sospechar de estas etiquetas que obturan mirar la multiplicidad, permitir así, el despliegue de "otra cosa" que no sea "eso que se sabe de él/ella", resistiéndose a partir de nuestro accionar (Benasayag & Smith, 2010). En este sentido las expectativas del programa apuntan a un trabajo que tiene en cuenta el diagnóstico pero que no se limita a él.

La Puesta en Marcha del Programa: los docentes-profesionales

El programa cuenta con una Coordinación que tiene a su cargo la selección de docentes, la planificación anual, el desarrollo profesional docente, la coordinación de actividades con las autoridades escolares, difusión del proyecto, la puesta en marcha de la red virtual y la elaboración de un informe anual. También un equipo de docentes que trabaja en una o más escuelas con formación en el área de ingles terciaria o universitaria y en su mayoría en psicología, ciencias de la educación o similar. Como ya señalamos el enfoque teórico- metodológico del Programa se sostiene en la promoción de la Acción a través de los Procesos Teatrales Educativos. Se vale de un recurso pedagógico fundamental que es el "Action Sack" o Bolsón deAcción el cual es diseñado y construido personalmente por el/la docente. Pero ¿qué es un Bolsón de Acción? A partir de la idea de Neil Griffiths (1995) quien creó el "Story Sack", Susan Hillyard desarrolló el Bolsón de Cuentos como un modo alternativo para que los niños aprendan a partir de los cuentos, objetos, actividades para que el aprendizaje se lleve a cabo con espontaneidad y alegría, quitándole los elementos formales de la clase escolar clásica. Su diseño debe es positivo, teatral, especial, interactivo y divertido. Un bolsón de acción: Bolsón + Disparador+ Realia (objetos reales) + Actividades (Mazzaferro, L. 2010) Es así que cada docente diseña su propio "Action Sack" o "Bolsón de Recursos/acción" que contiene un cuento, y una gran cantidad de actividades didácticas que surgen del mismo con el objetivo de explotar el contenido idiomático que éste presenta. Tiene como eje central un tema o un cuento, esto facilita la continuidad y la relación entre las clases. Mascaras, títeres, cuentos, canciones, poemas, juegos, todos elementos que permiten el desarrollo de la creatividad y expresión, habilidades "poco reconocidas" en la mayoría de los niños y niñas destinatarios/as. (Sánchez Besada, 2010).

Esta perspectiva permite pensar en el "giro contextualista" en la concepción del aprendizaje escolar y las intervenciones en esta área, temática sobre la que se vienen llevando a cabo investigaciones como las de la Mgter. Cristina Erausquin en la que participamos[vii]. Se entiende por giro contextualista al "*cambio en la concepción del aprendizaje-tanto de los alumnos como de los agentes profesionales-, que no lo sitúa exclusivamente en el individuo, ni en su mente, sino en el seno del funcionamiento intersubjetivo, en torno a su acción y participación en prácticas culturales, como una trama inescindible de cognición y emoción, mente y cuerpo, individuo y situación*" (Erausquin y Basualdo, en Erausquin y Bur, 2013). El programa aprovecha y potencia también la posibilidad de los niños de elaborar lenguajes corporales y verbales que los utiliza cotidianamente como signos comunicativos en su lengua materna. Los docentes, motivan a los niños/as a que a **t**ravés del lenguaje corporal y verbal vayan incorporando palabras y estructuras que lo levarán a la comunicación. Los saberes previos, su lengua materna, y la adquisición de inglés como lengua extranjera, se desarrollan y profundizan a través de la práctica del teatro en la clase, como proceso activo, lo que posibilita que el niño descubra y elabore modos de comunicar lo que va aprendiendo para que después pueda reflexionar sobre sus prácticas, construir conocimientos y darle significado y sentido al aprendizaje. A través de los Procesos Teatrales, el sentir, el pensar y el hacer interaccionan en los procesos y en los productos, desde la participación hasta las acciones democráticas auto-gestionadas, desde el vínculo hasta el proyecto común, para producir con creciente autonomía. (Montimurro, 2010)

Mr. Action, el títere que llega a la Escuela de Recuperación 21 para estimular y animar a los chicos que no les gusta hablar, el pingüino que llega a Domiciliaria 2 que se pierde en la ciudad y un niño lo ayuda a volver al Polo Sur, la *fiesta sorpresa* que promovió la confianza en los niños para relatar experiencias personales y trabajar con su creatividad, los animales de la selva que tienen que llamar en voz alta para encontrarse con sus mamás y *Mary Middleton* que canta con disfraces, hace mímicas y utiliza objetos reales "My Daddy is a baker yummy,yummy/ my Mummy is a dentist, aah ah ah, aah ah ah"…" (mi papi es cocinero, mi mami es odontóloga…)

Intervenciones que flexibilizan: una lectura desde las herramientas de investigación

Tal como fue dicho al comienzo del escrito, como parte del trabajo se administraron dos Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional a dos docentes integrantes del programa. Dicho cuestionarios toman como unidad de análisis los modelos mentales, unidad conformada por cuatro dimensiones: situación problema, Intervenciones, Herramientas y Resultados. El análisis de dichos cuestionarios a partir de la "Matriz para análisis de datos" (Erausquin y Basualdo, 2005) incluye a las cuatro dimensiones; aquí sólo se presentaran los datos obtenidos en las dimensiones "Intervenciones" y "Herramientas" dado que ambas brindan una aproximación enriquecedora al trabajo en el aula que desarrolla el programa.

Las intervenciones planteadas por ambas encuestadas difieren en muchos aspectos, sin embargo puede sostenerse que ambas son complejas, siendo que en uno de los casos la misma llega a abarcar a gran parte de la institución: se trabaja en colaboración con directivos, docentes de otras asignaturas e incluso los padres. En el caso de la otra encuestada, narra una intervención donde "Mr. Action" "*un pájaro (….) muy querido por los niños"* es el puntapié inicial de una clase donde la docente trabaja cuestiones de convivencia, dada una pelea entre dos niños que se produjo antes de comenzar su clase. Es decir, en ambos casos se proponen intervenir sobre cuestiones que sobrepasan sus responsabilidades en tanto docentes de inglés.

Por otra parte si se mira a los destinatarios de la intervención puede observarse que si bien el planteo de ambas situaciones problema hacen referencia a un niño en particular las intervenciones van más allá de éste planteo poniendo el énfasis en la relación del niño (o más bien, del grupo de niños) con la escuela (Baquero, 2001)

En la dimensión "herramientas", se destacan como principales el Bolsón de Acción y los procesos teatrales. Una de las docentes relata que dado que los cuarenta minutos de la hora de inglés no alcanzan para que los niños ensayen el parlamento que deben exponer en un examen internacional, el mismo toma horas de la clase de lengua con el acuerdo de docentes y directivos que incluso ofrecen el espacio de la escuela para un ensayo adicional.

Puede sostenerse así que el programa posee en sí mismo la potencia de ir más allá. ¿Pero más allá de qué? Tal como fue señalado en un trabajo anterior (Casal, Beraldo, Ali 2012) puede pensarse que estas intervenciones tienen un potencial expansivo que hace que las mismas tengan efectos no sólo sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que de esto y del espacio y el tiempo curricularmente asignados.

Cabe recordar que tiempo y espacio son dos de los determinantes duros que caracterizan al dispositivo escolar (Trilla, 1985). Caracterizar a la escuela en tanto dispositivo implica cuestionarla como el lugar natural donde transcurre la infancia (Baquero,1996) y es justamente por tratarse de un dispositivo, que sus características pueden verse flexibilizadas en las intervenciones de ambas docentes.

En lo que a la dimensión "herramientas" se refiere, más arriba se hizo alusión al hecho de que el objetivo de la creación del Bolsón de Acción es que los aprendizajes se lleven a cabo en un clima de

alegría, quitándole los elementos formales de la clase escolar clásica. Puede vislumbrase en el ejemplo citado líneas más arriba que, los apremios del tiempo, hacen que a las metodologías pensadas para este programa en particular se les deba hacer un lugar en otros espacios curriculares ("*hablamos con la maestra de grado (…) le comentamos que como nosotros solo nos juntábamos 40 minutos por semana íbamos a necesitar de su ayuda, de un verdadero trabajo articulado").* ¿Puede ser pensada esta situación como un puntapié para hacer que estos modos de llevar a cabo los aprendizajes se trasladen a otros espacios?

Algunas conclusiones (resultados) que abren

El programa aumentó cuantitativamente en relación a los destinatarios y se expandió sobre todo a pedido de las propias escuelas. Creemos que esto se fundamenta en que la propuesta y el tipo de herramientas basadas en la dramatización son favorables para el desarrollo y el despliegue subjetivo de los niños y las niñas quienes muestran una actitud participativa y plancentera frente a la metodología. También la confianza en sus capacidades y la relación dinámica con las docentes. No fue fácil derribar los muros del prejuicio y de la desconfianza sobre las capacidades de los niños/as, sin embargo la participación de ellos/as en el programa le fueron dando sentido a la apuesta. Al respecto resulta interesante citar a una de las encuestadas, quien sostiene:"*Características que en otros contextos son consideradas fuera de la norma, en esta situación fueron valoradas entendiendo una diferencia como una fortaleza".*

Al final de cada año, se ha realizado una muestra participativa con formato de festival en el Instituto Bernasconi con más de cien alumnos cada vez (190 en año 2012) en el escenario y una audiencia de 300 personas, una experiencia inclusiva y subjetivante para celebrar con la comunidad los logros en la adquisición del idioma inglés y el trabajo teatral. Este espacio les ofrece a los niños la posibilidad de participar con otros, resaltar sus capacidades y tomar la palabra con autonomía y compromiso. El acceso al idioma: una experiencia y una oportunidad para aprender. El desafío y la apuesta del programa es la inclusión de los niños en la escuela común y la expansión en esos scenarios.

Tal como sostienen Casal y Lofeudo (2009) los formatos didácticos pensados para educación especial pueden ser difundidos a escuelas comunes. En términos de la tercera generación de la teoría de la actividad de Engestrom (Daniels,2001) podrían pensarse a dichos formatos didácticos (entre ellos y sin ir más lejos, al programa "Inglés en acción") como posibles puntos de contacto entre dos sistemas de actividad: educación especial y educación común.

Puede resultar interesante también dejar abierta la posibilidad de que estos modos de enseñar despierten preguntas tanto por el formato escolar tradicional como por las etiquetas que éste, en tanto productor de subjetividad, genera.

NOTAS

[i] El mismo forma parte de los instrumentos de investigación del Proyecto que dirige la Mgter. Cristina Erausquin: ""Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica". Proyecto UBACYT Código 20020110100137, de Programación 2012-2015 (acred con subsidio)

[ii] Definida y problematizada por Ricardo Baquero como "…delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas…" (2001)

[iii] Estas nominaciones refieren a calificaciones que en CABA- Rep Argentina se corresponden con Regular (R), Insuficiente (I) o 2 (escala numérica que va del 0 al 10 siendo el 0 la más baja y el 10 la más alta calificación)

[iv] Su surgimiento se produce durante la gestión de la Lic, Vanesa Casal (Dirección del área de Educación Especial) y la Lic. Marcela Rogé (Dirección de Lenguas Extranjeras) y en un contexto en el cual se propicia desde la política educativa la inclusión del Inglés desde el primer grado.

[v] No pondremos en discusión aquí la legitimidad de los diagnósticos, algunos de los cuales detallaremos en el párrafo que sigue.

[vi] Son Escuelas creadas por ordenanza Nº 35.099 (BM Nº 16.076 del 31 de julio de 1979) a partir a partir del año 1979 y hasta 1983 en la Ciudad de Buenos Aires con el objeto de atender a los niños sin discapacidad pero con dificultades de aprendizaje severas que impedían participar y aprender y escuelas comunes. El enfoque que orienta su creación se asocia con el modelo imperante vinculado con la recuperación del déficit (modelo médico) o el desvío (modelo reeducatorio) El "perfil de los destinatarios y poblacional" fue modificando a lo largo del tiempo, atendiendo a los cambios sociales y a los procesos de fragilidad institucional y social. A posteriori, leyes como la 26061 (ley de promoción y protección de derechos de los NN y A) o la propia ley federal y luego la ley nacional de educación pusieron en discusión su naturaleza y modelo fundacional. Actualmente el nombre de "escuelas de recuperación" se ha puesto en discusión a partir del año 2011, propiciándose el cambio por el de escuelas integrales nterdisciplinarias, en acuerdo entre supervisores, directores y autoridades del área de educación especial (escalafón B)

[vi] Se trata del Proyecto UBACYT Código 20020110100137, de Programación 2012-2015 (acred con subsidio) "Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica". Directora Mgter. Cristina Erausquin

BIBLIOGRAFIA

Baldwin, P. & Fleming, K. (2003), Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches. ("Alfabetizando a través de la dramatización: enfoques creativos") London, UK.: Routledge Falmer.

Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV Nº 9, 71-85.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsquedade una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En Apuntes pedagógicos, Nro.2

Benasayag, M. y Smith, G. (2010) Las pasiones tristes, Bs As, Siglo XXI Editoral Iberoamericana., Cap 6

Bolton, G. (1980) Towards a Theory of Education. ("Hacia una teoría sobre la educación") London, UK: Longman.

Booth, T., Ainscow, M. (2008) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for inclusion), Desarrollando el aprendizaje y la participación en as escuelas.

Casal y Roccella (2013) Inclusión educativa: modelo para armar. Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación,área temática: formación de docentes de infancia disponible en http://www.academia.edu/3169254/Inclusion_educativa_modelo_para_armar

Casal, Beraldo, Ali (2012) Agentes Psicoeducativos e inclusión en el Nivel Inicial. Trabajo Presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

Cummins, J. & Swain, M. (1986) Bilingualism in Education. ("Bilingüismo en la ducación".) London, UK: Longman.

Daniels, H. (2001) Vigotsky y la pedagogía. Paidos. Buenos Aires.

Di Pietro, R.J. (1987), Strategic Interaction ("Interacción Estratégica"), London, UK: Cambridge University Press.

Donaldson, M. (1978), Children's Minds ("Mentes de los Niños") London, UK: Fontana/Croom Helm

Erausquin, Basualdo (2013) El giro contextualista en Psicólogos en contextos educativos: diez años en educación, Buenos Ares, Proyecto Editorial

Fisher, R. (1998) Teaching Children to Think ("Enseñando a los Niños a Pensar") Newcastle UK: Stanley Thornes.

Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. Mimeo para la revista Ciudadanos

Griffiths, N. (1995) Bolsos de Recursos http://www.interactinclass.com/wp-content/uploads/2009/11/storysacks_efl_learners.pdf Buscado 25/04/13

Heathcote, D. Ed. Jonson, L. and O'Neill, C. (1984) Collected Writings on Education and Drama. ("Colección de escritos sobre educación y dramatización") Illinois: NWU Press.

Jarvis, P. (1996) Paradoxes of Learning Pg 70, San Francisco, USA. Josey Bass.

Marsh, D. et al (2005) Insights and Innovation. Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages. ("Conocimiento e innovación. Necesidades educativas especiales en Europa. La enseñanza y el aprendizaje de los idiomas") European Commission DG EAL 2303 LOT 3.

Mazzaferro, L. (2010) Bases y reflexiones acerca d ela propuesta Inglés en acción, disponible el 28/04/2013 en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/especial/visemana/bases_mazzaferro.pdf

Montimurro, S. (2010) "Inglés en acción: Prácticas Pedagógicas de Integración e Inclusión Escolar " Semana de la Educación especial 2010, disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/especial/visemana/bases_montimurro.pdf

O'Neill, C. (1995) Heathcote, D. and Bolton, G. (1995) Drama for Learning. ("La dramatización para aprender") London, UK: Heineman, pp. vii

Ranciere, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona, Laertes Ediciones.

Sánchez Besada, P. (2010) La herramienta que Procusto necesitaba, disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/especial/visemana/herramienta_procusto.pdf

Trilla, J. (1985) El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Leartes.

Vygotsky, L. (1962) Thought and Language. ("Pensamiento y lenguaje") Cambridge, MA: MIT Press.

NORMATIVA UTILIZADA

República Argentina- Ley de Educación Nacional 26206 (2006)

República Argentina- Ley nacional de Promoción y protección de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes 26061 (2006)

República Argentina, Ley 23378 que aprueba la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad. (2006)

DECADENCIA O CAÍDA. DISCURSOS PARA PENSAR LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Chades, Mario; Triolo Moya, Felipa Concepción
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen
Los discursos que proclaman la caída de las instituciones son más o menos contemporáneos a los que hablan de la decadencia de la autoridad y de la función paterna. El incremento de la fuerza instituyente es leído por el Psicoanálisis como la rebeldía contra el padre. Y es que, tanto las modificaciones del poder económico tras la revolución industrial, el impacto del discurso de la ciencia, como la desilusión provocada por la guerra menoscabaron la confianza en el saber de nuestros padres. La escuela tampoco ha sido ajena al influjo de estos tiempos, nos hallamos con perspectivas educativas que desalientan toda limitación y apuntan al desarrollo del potencial creativo e innovador del alumno. Nos preguntamos entonces: ¿Creativo o innovador con respecto a qué? ¿Será acaso la incidencia de la autoridad paterna lo que permite el sostén del orden institucional? Estos interrogantes nos orientarán para situar algunas coordenadas en nuestro trabajo.

Palabras clave
Función paterna, Panóptico, Ética, Educación

Abstract
DECLINE OR FALL. SPEECHES TO THINK THE SCHOOL INSTITUTION
The speeches proclaiming the fall of institutions are more or less contemporary to the talk of the decline of the authority and of the paternal function. The increase in strength is read by instituting Psychoanalysis as rebellion against the father. And, both the changes of economic power after the industrial revolution, the impact of the discourse of science, as the disappointment caused by the war undermined confidence in the knowledge of our parents. The school has not been immune to the influence of these times, we find ourselves with educational prospects discourage any limitations and point to the development of creative and innovative potential of the student. We ask ourselves: Creative or innovative compared to what? Could it be the incidence of paternal authority allowing support of the institutional order? These questions will guide us to put some coordinates in our work.

Key words
Father function, Panopticon, Ethics, Education

Apertura de las instituciones o decadencia de la función paterna

Los discursos que proclaman la caída de las instituciones son más o menos contemporáneos a los que hablan de la decadencia de la autoridad y de la función paterna. Pero ¿Qué vínculo hallamos entre estos fenómenos? ¿Será acaso la incidencia de la autoridad paterna lo que permite el sostén del orden institucional? Estos interrogantes, tal vez nos orienten para situar algunas coordenadas en el presente trabajo.

Numerosos autores coinciden en que alrededor de los años 50 ha sucedido una modificación en las formas típicas de organización de las instituciones. Las instituciones de la modernidad, caracterizadas por ser estructuras de espacios cerrados comienzan a abrirse y a disiparse las distancias que éstas marcaban con el contexto. Se observa también una tendencia a la flexibilización de las jerarquías institucionales. En consecuencia, el modelo de institución imperante hasta mediados del siglo pasado empieza a declinar.

La institución moderna se caracterizó fundamentalmente por el *"gran encierro"* de los sujetos en unidades cerradas y luego por el modelo de vigilancia a través de la mirada, conocido como *"panóptico"* (Foucault, 2005). Todo esto, sin duda condujo a la producción de cierto tipo de subjetividad que podríamos denominar moderna.

La institución moderna pretendía imponer en el individuo determinados intereses, sino por propia voluntad, por medio de la coacción. En este sentido, se buscaba que el individuo interiorizara una determinada racionalidad, que provocara fundamentalmente una restricción en sus movimientos corporales, es decir en sus acciones. La institución moderna era un dispositivo que propendía a la conservación y reproducción de la sociedad pero también de sí misma, o siendo más taxativos, como señala Varela (2008, p. 30):

"...las instituciones sociales de la modernidad son dispositivos de producción de modernidad, más que de conservación de una cultura ya dada".

Foucault (1991) agrega un elemento importante al referirse al proyecto de la modernidad y señala que además de la ley, la libertad y la ciudadanía existía una particular preocupación por la vida, una *bio-política* orientada a promoverla y cuidarla. Pero es, a partir de los 50 que cobra importancia lo que él denomina el componente "ciudadano", es decir esa fuerza instituyente que pugna hacia el cambio (Castoriadis, 1977). Este aspecto impactará profundamente en el interior de las instituciones, restando su sustentabilidad. Si los sujetos reclaman mayores derechos y libertades, similares a los que gozan fuera de ellas, tambalea la estructura moderna basada fundamentalmente en la restricción de la libertad. Aparece también un desinterés en el otro y en la vida y como contrapartida, una mayor valoración de lo económico.

El correlato de estos hechos sociales fue anticipado por Freud ya en 1930. En "El malestar en la cultura", hace particular referencia a la degradación progresiva de la autoridad paterna en la sociedad de la época.

El incremento de la fuerza instituyente es leído por el Psicoanálisis como la rebeldía contra el padre. Y es que, tanto las modificaciones del poder económico tras la revolución industrial, el impacto del discurso de la ciencia, como la desilusión provocada por la guerra menoscabaron la confianza en el saber de nuestros padres.

Lacan en 1950 retoma la idea de la degradación de la autoridad paterna y propone el término *"dehiscencia"*, que toma de la botánica y que denota cuando algo se reduce o estrecha, para referirse a la inestabilidad y caducidad creciente de la autoridad del padre en el interior y exterior de la familia.

Pero ¿A qué referimos cuando hablamos de la autoridad del padre? ¿Qué implicancias ella tiene?, o acaso ¿Qué es un padre?

Al respecto podemos decir muchas cosas, entre otras que el padre interviene en diversos planos, que castra, frustra y priva, pero que esencialmente, en tanto vinculado a la ley de interdicción del incesto muestra todo su alcance como *padre muerto* (Lacan, 1994) O si se prefiere, que es un significante. La metáfora del Nombre -del-Padre sería un significante que permite simbolizar a la madre como ausente, o como advierte Lacan (1996, p. 539):

"...la metáfora que sustituye este Nombre en el lugar primeramente simbolizado por la operación de la ausencia de la madre".

En tal sentido, el significante del nombre del padre impone la lógica del no todo, la no presencia absoluta de la madre. Además, dicho significante representa el primer saber acerca del deseo de la madre, deseo que acaso va más allá del niño y se presenta como un enigma para él. Es decir, la constitución del saber conlleva la pérdida del "goce mítico" que el niño hallaba en su madre. A partir de este momento, el goce será parcial, es decir estará restringido.

Advertimos el nexo directo entre intervención de la función paterna y la estructuración del saber.

Ahora bien ¿Pero qué sucede en la época actual? ¿Qué implica la decadencia de la función paterna? ¿Si no impera la ley paterna, qué ley es la que rige?

Numerosos autores sugieren que en la época actual hay una sustitución de la ley patena por el discurso capitalista y las leyes del mercado. La ley del mercado, a diferencia de la ley paterna, que se sustenta en la renuncia pulsional, impone su única prescripción: "*debes consumir*". En esta dirección, se ofrece una constante producción de objetos comerciales que permiten articular el goce con la "la ley", precisamente con la ley del mercado.

No obstante, este "arreglo con el goce", no sucede sin un costo. Freud en 1930 señala que el desdibujamiento de la ley paterna hace prever un crecimiento paradójico de la culpabilidad inconsciente y también de la necesidad de castigo. El superyó al no satisfacerse de renuncia pulsional, se transforma más bien en agente de sentimiento de culpa y de autocastigo. Freud había observado en la clínica que educaciones muy permisivas podían a menudo aumentar la severidad del superyó.

Lacan advierte que la pérdida de autoridad en el padre provoca una alteración en la formación del ideal yo, además de una complejización del superyó a favor de una subducción narcisista de la libido, es decir una inflación narcisista del yo.

Pero ¿Por qué la satisfacción pulsional debería incrementar la culpabilidad y con ello desencadenar angustia?

En "inhibición, síntoma y angustia" de 1925, Freud (1996) indica que es la angustia de castración la que impulsa a la represión, y que tiene como efecto elaborarla, transformarla y en consecuencia atenuarla. En consecuencia, el mecanismo de la represión permite, en el orden de los significantes hacer un tratamiento de la angustia. Dicho mecanismo sólo podrá articularse si la función paterna fue en cierto punto eficaz, es decir si impuso al niño una restricción en la satisfacción pulsional, represiones que conminaron a dichas mociones a "otro lugar", a saber el inconsciente.

El caso paradigmático del "Pequeño Hans" de 1909 (Freud, 1996) ampliamente abordado por el padre de Psicoanálisis, nos muestra cómo la satisfacción que el niño hallaba en el lecho con su madre lo dejaba preso de la más profunda angustia. Sólo el temor del niño a perder algo muy preciado para él (el falo) lo impulsa a la renuncia, lo hace víctima de la angustia de castración y, en el mismo acto se da un sentido a la turbación, es decir se hace un tratamiento simbólico de la angustia. Por el contrario, si la angustia de castración fracasa, si nada del orden del perder está en juego, sólo queda la angustia sin límites.

Un Poco de memoria

Nuestro país nos ofrece uno de los más bastos y continuos escenarios de crisis y decadencia social. Otro que "Cambalache" ese tango de Enrique Santos Discépolo que tanto nos dice a los argentinos.

Silvia Bleichmar (2006) hace una brillante descripción de nuestro país en los últimos años. Tomaremos algunos puntos.

Ella nos hace recordar, en principio, la serie de gobiernos militares que sacudieron nuestra historia. Señala que con ellos aprendimos, entre otras cosas lamentables, que saber era nefasto, pues la muerte era el precio que debían sufragar aquellos que acaso sabían lo suficiente. A estos periodos, le sucedieron presuntas democracias, en las que tras años de silencio, "tanto se habló de nada" que las palabras gastaron su sentido. Y esto no fue sólo aprender duramente a descreer de la clase política, sino también del vecino. Entendimos, en consecuencia, que hablar sólo era una forma de decir y que a las palabras no había que tomarlas al pie de la letra.

Los actos humanos fueron despojados de su arista moral y, por consiguiente, nos habituamos a convivir con la inmoralidad. Pues, como señala Siliva Bleichmar (2006) perdimos la confianza en que las acciones, éticamente dirigidas pudiesen servir de algo. La caída de toda reflexión ética, instauró una moral de la eficacia. Eficacia que, imprescindible en el terreno de la economía, demostró al fin sólo ser eficaz a intereses extranjeros. Nuestra clase política favoreció el saqueo y la depredación de nuestras fuentes, y no únicamente eso: nos dejó el mensaje de que el esfuerzo y la responsabilidad nada tenían que ver con el logro.

La disolución del estado fue un plan perfectamente orquestado y, en consecuencia, fueron también licuadas las garantías que éste debía ofrecer. La desconstrucción del Estado redundó en el opacamiento de las culturas locales y en el resquebrajamiento de la identidad nacional.

Asistimos a la caída más turbulenta de la confianza en el otro, de modo que los proyectos colectivos fueron sustituidos por uno, único e individual: el personal. El egoísmo comenzó a ser virtud muy conveniente, en este contexto árido y la usura una forma de vida.

La caída de los proyectos conjuntos, aunque no es un fenómeno netamente argentino, como numerosos intelectuales lo advierten[i], hizo participar a nuestro país en el concierto de las naciones.

El desmantelamiento del Estado fue el producto de un macro-plan de modernización liberalista. Así, embelesados formamos parte de la ilusión globalista de ingresar al parlamento de la comunidad de las naciones. El resultado en casi toda Latinoamérica[ii] fue idéntico: el desmoronamiento de los estados nacionales y la dependencia cultural y económica de las potencias del planeta.

El estado, en nuestro contexto siempre fue proclive a desmoronamiento, y aunque hubiese debido ser ese marco que contribuyera a la unidad de los argentinos y de la identidad nacional siempre propuso límites difusos. Jorge Luis Borges (2005, p.50), ya en 1946 advertía este aspecto, él señalaba:

"El argentino a diferencia de los americanos del norte y de casi todos los europeos no se identifica con el estado. Ello puede atribuirse a las circunstancias de que, en este país, los gobiernos suelen ser pésimos, o al hecho de que el estado es una inconcebible abstracción. Lo cierto es que el argentino es un individuo no un ciudadano".

El estado como abstracción inaugura una presencia velada, un estar ahí tras el telón o como telón de fondo, sin estarlo concretamente.

Todo esto nos interroga acerca del papel del estado en la economía libidinal de los argentinos ¿Qué efecto en la subjetividad ocasiona un estado, que como entidad abstracta parece flaquear?

Borges distingue lo que es un ciudadano de lo que es un individuo, en tanto que el primero es el poseedor de derechos que le permiten

tomar un lugar en el gobierno de un país, mientras que el individuo, en cambio es aquel considerado por separado en una comunidad, aquel cuyo nombre o condición se ignora.
¿Deberíamos acaso pensar a nuestro país como una comunidad en la que fracasan los lazos libidinosos[iii] entre sus miembros? Freud (1996) nos advierte en "Psicología de las masas y análisis del yo" (1921) que cuando el líder que en una masa daba cohesión es derrocado, sus miembros se disgregan víctimas de la angustia pánica ocupándose únicamente de cuidar de sí, sin el menor miramiento de los otros.
Pero ¿Es acaso el estado argentino una entidad ausente, o al menos una entidad vacilante? ¿Es posible una nación sin estado, sin instituciones?

La eficacia institucional

El llanto que el niño dirige a la madre no es sino la proclama a que el Otro imponga un orden al desajuste que la realidad le impone a su vida pulsional. En forma análoga, los manifestantes reclaman al estado o a la institución una garantía de orden y una mayor provisión de bienes a sus ciudadanos.
Decíamos que en la actualidad se habla del desmoronamiento del orden institucional o caída de las instituciones con la misma liviandad que se refiere a la decadencia de la función paterna o declinación de la autoridad. Y en general, en cuanto a ello se refiere se evoca la "potencia" o "eficacia" de dichas estructuras. Instituciones que fracasan en la regulación de sus actividades o en el cumplimiento de su función; padres que no se hacen cargo, que no imponen su autoridad.
En consecuencia, las instituciones soportan demandas que, en principio resultan antagónicas; por un lado se le exige mayor eficacia en la regulación, es decir mayor rigidez en sus lineamientos, por el otro, mayor posibilidad de satisfacción de necesidades de sus individuos. Respondiendo a la primera solicitud florecen algunas tendencias, que impulsadas por un autoritarismo encubierto persiguen la "profesionalización de la infancia", es ejemplo de ello algunas intervenciones en "estimulación temprana" que buscan adelantar las adquisiciones evolutivas del niño.
Pero ¿Por qué la institución debería ser eficaz? ¿Acaso no nos advirtió Freud, que una de las fuentes de sufrimiento del sujeto humano radica en la ineficacia de las instituciones que él mismo creó para regular las relaciones entre los hombres?
Ahora bien, que las instituciones no resulten del todo eficaces en su cometido ¿Nos autoriza a pensar que ellas hayan caído? ¿Es posible una institución eficaz? ¿Acaso Castoriadis (1997) al hablar del componente instituyente no nos estaba indicando ese punto donde las instituciones fracasan en su legalidad?
Podemos pensar que en la actualidad ha cambiado la relación que el sujeto mantiene con los otros y con las instituciones. En nuestros días, los seres humanos reclaman a las instituciones mayor flexibilidad, mayor posibilidad de satisfacción y menos compromiso y responsabilidad.
Las instituciones se han convertido en andamios provisorios, que tras logrado un fin o habiendo caducado su vigencia son sustituidas por otras o simplemente descartadas.
No podemos decir que ellas hayan caído, tampoco que sigan conservando las mismas características que tenían hasta mediados del siglo pasado. Deberemos acostumbrarnos, tal vez a ya no ver más instituciones centenarias, ya no hallar sujetos al servicio de las instituciones sino, en cambio, instituciones armadas para la necesidad del sujeto.
Sin embargo, este tipo de estructuración institucional involucra otra faceta, una cara menos grata. Si el Otro, el orden institucional no opera como esa alteridad que reclama algo del sujeto, es decir si no articula una serie de demandas sobre él, se transforma en un espacio de confusión y angustia.

Acaso una ética educacional

Si bien el Psicoanálisis se sitúa en las antípodas de una pedagogía, Freud a lo largo de su obra dejó una serie de orientaciones respecto a lo que debería ser la labor educativa.
En gran medida, su propuesta estaba sustentada por la actividad clínica, donde podía observar cómo las perturbaciones neuróticas tenían que ver con cierto "exceso" de represión. Por lo tanto, una pedagogía conveniente debía pretender no ser represiva, más vale ser una "educación para la realidad" y, en consecuencia considerar no sólo la realidad exterior, sino también la realidad psíquica, es decir la realidad del deseo.
En "Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte" (1915), Freud (1996) precisa que cuando habla de realidad exterior se está refiriendo a la realidad que construyen los otros, sus demandas, sus deseos, es decir al tejido conformado por el lenguaje. En este sentido, la educación debería intentar conciliar los derechos del individuo con las exigencias de la realidad.
En su propuesta, podemos observar una crítica al proyecto educativo de la modernidad. Este proyecto, en cierta manera se sustentaba en principios derivados de la moral victoriana y buscaba imponer sobre los del individuo los intereses culturales.
Freud no niega que la labor educativa involucre una cierta dosis de represión, es decir coercionar en el niño la satisfacción de ciertas mociones pulsionales, pero que a cambió ésta debería posibilitar otras vías de satisfacción sustitutivas. Sin duda en éste punto, Freud está indicando algo así como una ética educativa.
El autor indica que lo que impulsa al niño a efectuar ciertas represiones es el temor a perder el amor del Otro. Sólo en pos de él, el niño renuncia a aquellas satisfacciones. En consecuencia, una educación fracasará si el niño piensa que el amor del Otro es incondicional o si el Otro no es digno de ser amado, es decir si existen fallas en la constitución del reconocimiento de la alteridad.
En este sentido, la labor educativa obra a favor de la represión, y es la represión lo que hace al fundamento de la civilización misma, pues no puede haber sociedad sin el pacto de renunciación que la ley instituye.
La institución escolar, en la actualidad cuestionada, tal vez por ser de inspiración modernista, históricamente se instauró como ese espacio que coarta la satisfacción inmediata y directa de la pulsión. En consecuencia, obró a favor de la cultura.
Pero la escuela tampoco ha sido ajena al influjo de estos tiempos, nos hallamos también con perspectivas educativas que desalientan toda limitación y apuntan al desarrollo del potencial creativo e innovador del alumno. Nuestra pregunta es ¿Creativo o innovador con respecto a qué? Y es que en definitiva son tendencias que procuran no ofrecer parámetros al alumno y con ello olvidan que para ser un subversivo se necesita indefectiblemente de un conservador a quien oponerse.
Advertimos que los sujetos involucrados en la dinámica educativa, en ocasiones, dejan de poner en juego su deseo, y no se trata esto sólo de un problema vocacional. El pesado caudal de demandas que pesa sobre el docente lo ubica más en la lógica del "deseo de reconocimiento" que en la vía del "reconocimiento del deseo" (Lacan, 1995).
Es preciso que los actores de la realidad educativa puedan echar a andar su deseo, para construir su propia institución escolar. De

esta manera, las generaciones siguientes podrán cuestionarlas, destruirlas y rehacerlas.
Concluimos este Capítulo con una cita Fernando Savater (1998). Ella, acaso sencilla involucra toda una reflexión ética. En su sentido etimológico, el termino autoridad designa "lo que ayuda a crecer". Entonces agrega:
"Supongo que las personas crecemos como la hiedra, apoyándonos en algo que nos ofrece resistencia; así tiene que ser uno, el padre, el profesor, el maestro, la persona que ofrece resistencia..." (Savater 1998).

Sin más salidas que una entrada

En el presente Capítulo nos planteamos distintos interrogantes, algunos de ellos fueron bordeados, pocos respondidos. La pregunta acerca de si las instituciones han caído sigue sin resolución, responderla sería acaso dejar fuera algunas perspectivas.
Es indudable el cambio cualitativo que muchas instituciones de la modernidad han sufrido. El ejército, la iglesia, el matrimonio, los clubes, por ejemplo, han restringido su nivel de penetración en el campo social. Algunas de las instituciones se encuentran seriamente comprometidas y peligra su vigencia. La escuela muestra a diario el colapso entre su proyecto y la realidad.
Sin embargo, de lo que se habla y no se deja de hablar es de las instituciones que resisten los avatares del tiempo. En cambio de lo que no se dice nada es de la proliferación de pequeños dispositivos seudo-institucionales, cada vez más variados, que vienen a hacer suplencia de aquellas grandes y antiguas instituciones.
La institución es una necesidad del sujeto, su caída traería indudablemente el ocaso de la subjetividad. La clínica psicoanalítica ha podido corroborarlo. El futuro dará su veredicto.

NOTAS

[i] Véase por ejemplo Lipovetsky, Giles (1986) "La Era del Vacío". España. Anagrama.

[ii] Dijo Hannah Arendt, pensadora alemana: "El tercer mundo no es una realidad es una ideología" (1975)

[iii] Freud en "Psicología de las masas y análisis del yo" (1921) advierte la esencia de la formación de la masa reside en las ligazones libidinosas recíprocas entre sus miembros, nos encontramos aquí con pulsiones de amor que están desviadas de su meta sexual.

BIBLIOGRAFIA

Bleichmar, S. (2006) No me hubiera gustado morir en los 90, Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

Borges, J. (2005) Otras inquisiciones, Buenos Aires: Emecé Editores.

Castoriadis, C. (1997) El avance de la insignificancia, Buenos Aires: Eudeba Editorial.

Deleuze. G. & Guatari, F. (1977) Rizoma, España: Pre-textos.

Harari, R. (1994) Psicoanálisis in-mundo, Buenos Aires: Ediciones Kargieman.

Freud, S. (1996) Obras completas. Buenos Aires: Amorrortus.

Foucault, M. (2005) Historia de la sexualidad 1, España: Siglo XXI.

Foucault, M. (1991) Vigilar y castigar, Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (1996) Escritos 1, Buenos Aires- Barcelona- México: Siglo XXI.

Lacan, J. (1994) Seminario IV, Buenos Aires: Ed. Paidós.

Lacan, J. (1995) Seminario X, Buenos Aires- Barcelona- México: Paidós.

Lipovetsky, G. (1986) La Era del Vacío, España: Anagrama.

Savater, F. (1998) La educación es el momento adecuado para la ética, Conferencia en el acto de conferimiento del Doctorado Honoris Causa. Universidad "Simón Bolívar". Caracas.

Skliar, C. (2003) ¿Y si el otro no estuviera ahí?, Buenos Aires: Ediciones María Vilte.

Varela, C. (2008) "El análisis institucional en la modernidad tardía". Comunicación en el I° Congreso Nacional de Psicosociología Institucional". Universidad Nacional de San Luis.

DEL AULA VIRTUAL A FACEBOOK COMO ENTORNO PARA EL TRABAJO EN GRUPOS

Chiecher, Analía
Universidad Nacional de Río Cuarto - Consejo Nacional de investigaciones Científicas y Técnicas - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

Resumen
Si bien Facebook es actualmente una red social de alta penetración mundial, solo recientemente se están comenzando a explorar sus potencialidades para la educación. En esta línea, la ponencia presenta una experiencia didáctica, implementada en una universidad pública, que propuso un trabajo grupal con asiento en la red social Facebook. Participaron de la propuesta 67 estudiantes universitarios quienes, en grupos de 4 o 5 integrantes, elaboraron en el entorno de un grupo cerrado en Facebook la respuesta a una tarea académica. Se exponen en el escrito las razones que orientaron hacia la elección de Facebook como entrono para el trabajo grupal así como las valoraciones -tanto positivas como negativas- que los estudiantes expresaron respecto de la experiencia. Las conclusiones avalan las potencialidades de la red social para la educación y alientan a seguir investigando en esta línea.

Palabras clave
Trabajo grupal, Entornos virtuales, Facebook, Estudiantes universitarios

Abstract
FROM THE VIRTUAL CLASSROOM TO FACEBOOK AS AN ENVIRONMENT FOR GROUP WORK
While Facebook is currently a social network of high worldwide penetration, only recently are beginning to explore their potential for education. In this line, the paper presents a teaching experience, implemented in a public university, which proposed a group work with seat in the social network Facebook. Participated in the proposal 67 college students who, in groups of 4 or 5 members, were developed in the environment of a closed group in Facebook the response to an academic task. Are set out in the writing of the reasons that were directed toward the choice of Facebook as environment for group work as well as valuations -both positive and negative - that students had expressed with regard to the experience. The findings support the potential of the social network for education and encourage further research in this line.

Key words
Group work, Virtual environments, Facebook, Collage students

INTRODUCCIÓN

Las redes sociales virtuales, como Facebook, han aumentado considerablemente su popularidad en los últimos años. A comienzos de 2012 ya se contabilizaban más de 800 millones de usuarios en el mundo. En nuestro país -uno de los que más frecuenta la red en toda América- aproximadamente 18 millones de personas son usuarios de Facebook y la cantidad aumenta cada mes (Ased y Sanagustín, 2012).

Sin dudas la franja etárea en la que más penetración tiene la red social es la de los jóvenes. Precisamente, parece difícil hoy en día encontrar un alumno en las aulas universitarias que no esté en alguna de las redes sociales (García y García, 2012).

El alcance de esta afirmación ha sido comprobado en nuestro contexto local de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el marco de distintos relevamientos con diversos grupos de alumnos (Rama y Chiecher, 2013; Chiecher et al, 2013). No obstante, si bien el uso de Facebook es alto, no lo es en la misma medida su uso con fines exclusivamente académicos o educativos (Gómez y López, 2010; Solano et al, 2013).

Los usos educativos de Facebook están comenzando a explorarse solo recientemente y en ese camino nos orientamos. Entre otras potencialidades de la red social para la educación, advertimos que puede funcionar como un entorno adecuado y amigable para el trabajo en pequeños grupos. De hecho, la aplicación "grupos" permite nuclear individuos con un interés común y conformar grupos (abiertos, cerrados o secretos). Los grupos cerrados, en los que solamente sus miembros pueden ver las publicaciones, entendemos son los más propicios para el tipo de trabajo que propusimos y que describiremos en esta ponencia.

Nuestros trabajos previos… en el aula virtual.

Durante los últimos años, la línea de investigación que venimos siguiendo atiende a las interacciones entre pares nucleados, en un ambiente virtual, en torno de la resolución de una tarea académica. Las relaciones entre interacciones sociales y construcción del conocimiento han sido postuladas y reconocidas desde perspectivas diversas. Los iguales, o pares, suelen funcionar como un motor para el aprendizaje, no solo de habilidades cognitivas sino también sociales (García-Bacete y González, 2010). En consecuencia, el trabajo grupal se presenta como una alternativa didáctica en la que se generan contextos propicios para el despliegue de las interacciones entre pares.

Si pensamos en entornos educativos virtuales, parece posible advertir que actualmente (aunque no siempre ha sido así) estos escenarios ofrecen posibilidades para la implementación de situaciones de aprendizaje colaborativo (Cenich y Santos, 2007; Guitert et al., 2007; Onrubia et al., 2008)

Impulsados por estas posibilidades, desde 2009 venimos trabajando en propuestas de trabajo grupal asentadas en entornos virtuales. Hasta el año pasado (2012) hemos usado como espacio de trabajo un aula virtual: el Sistema de Apoyo a la Teleformación (SIAT) de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La plataforma referida dispone de la herramienta "grupos", permitiendo la creación de espacios de comunicación e intercambio propios de cada grupo. Cada foro grupal, visible solamente para los integrantes del grupo, permite publicar mensajes que aparecen ordenados cronológicamente desde el más reciente al más antiguo,

diferenciándose por color, según sean mensajes del docente o de los alumnos.

Tras varios años de experiencias de trabajo grupal en este entorno, hemos recogido algunas dificultades que los estudiantes manifiestan tener sistemáticamente para atender a la tarea virtual en el entorno propuesto (Chiecher, 2011).

En el sentido mencionado, se detectaron dificultades relacionadas con falta de equipamiento para acceder a Internet; dificultades relacionadas con escasa habilidad para desenvolverse en el ambiente virtual SIAT, al que solamente acceden con finalidades académicas y donde no han experimentado hasta el momento el trabajo grupal (sino acciones más simples como la descarga de materiales, o la visualización del pizarrón de anuncios, la entrega de tareas, etc…). Por fin, dificultades también inherentes a la comunicación asincrónica, que según los testimonios de los alumnos se hacía demasiado lenta debido a que algunos compañeros tardaban días en dar respuesta a un mensaje.

Sumado a estas dificultades, al consultar a los estudiantes si se comunicaban por otras vías en paralelo al foro grupal, la gran mayoría afirmó que las comunicaciones se producían con la mediación de la red social Facebook. Allí se encontraban, a veces casualmente y otras no, y avanzaban en los acuerdos e intercambios relacionados con el trabajo académico.

En este contexto surge la decisión de migrar del aula virtual hacia Facebook; un espacio que al parecer resulta más familiar y conocido a los estudiantes.

Facebook y sus potencialidades para atender a las dificultades enunciadas por lo alumnos.

Como venimos diciendo, las experiencias previas con trabajos grupales en el aula virtual y los testimonios de los mismos alumnos que participaban de ellas, nos alentaron a pensar en la red social Facebook como un entorno virtual con potencialidades para el trabajo en grupos. De hecho, parecía probable que las dificultades enunciadas podían ser, en parte, superadas de cambiarse el ambiente virtual en el que se asentaba la propuesta de trabajo en grupos.

Así, si atendemos a la dificultad enunciada por algunos respecto del acceso a Internet para poder atender al trabajo virtual, en este ciclo 2013 un relevamiento inicial de los alumnos afectados a la experiencia mostró que el 100% reconocieron tener una cuenta e Facebook y el 80% accede diariamente o más de una vez al día a la red social.

Otra cuestión a considerar es el acceso a la red social desde los teléfonos celulares que, sin dudas, amplían las posibilidades de acceso. En este sentido, el 70% de los sujetos que cursan la asignatura en 2013 manifestaron acceder a Facebook desde sus celulares, además de hacerlo también desde otros medios.

Respecto de la dificultad señalada para desenvolverse con soltura en el entorno del aula virtual, encontramos en Facebook un entorno sumamente conocido y familiar para los adolescentes y jóvenes. Se supone que en un ambiente conocido sabrán cómo moverse y desenvolverse hábilmente. El mismo argumento resulta válido para la dificultad que expresaron respecto de la comunicación asincrónica, pues al serles familiar el entorno y al entrar a la red con asiduidad, los tiempos de respuesta a un mensaje se acortan notablemente. Vale señalar aquí también la posibilidad de chatear o de videollamar que ofrece la red Facebook, mediante los cuales los diálogos pueden ser sincrónicos.

Apuntadas las razones de la migración, presentamos a continuación la experiencia concreta implementada en el entorno de Facebook así como las valoraciones expresadas por los participantes.

METODOLOGÍA

Procedimiento. La experiencia en Facebook.

En el marco de dos asignaturas -ambas de carreras de Ciencias Humanas- se propuso la resolución de una tarea académica, de manera virtual, en grupo y asentando las comunicaciones e interacciones en el entorno de Facebook. La secuencia de acciones implicadas en la propuesta fueron las enunciadas a continuación.

1) Diagnóstico inicial acerca de participación y usos cotidianos de Facebook. Antes de iniciar la experiencia el equipo de trabajo se presentó ante los alumnos, explicando la propuesta, los objetivos y la modalidad de atender a ella. Se administró un cuestionario cuyo objetivo fue obtener conocimiento acerca de la participación de los estudiantes en la red social Facebook, los usos cotidianos que hacen de esta herramienta y sus percepciones respecto de su posible uso en ambientes académicos. Los resultados indicaron un alto uso de la red social (el 100% tenía cuenta en Facebook) y una disposición favorable para realizar una actividad académica y grupal en ese entorno.

2) Creación de un perfil en Facebook para las asignaturas. Se creó un perfil en la red social (Test en Educación) y se envió a los alumnos una la solicitud de amistad. De este modo, se incorporó a los estudiantes de cada asignatura en un grupo cerrado, integrado por los alumnos y docentes. En ese entorno se ofrecieron las primeras indicaciones generales respecto de la actividad a resolver.

3) Formación de grupos de trabajo y puesta a punto del entorno virtual. Con los estudiantes que manifestaron ser usuarios de Facebook y que se integraron en el grupo creado en Facebook, se conformaron aleatoriamente 15 grupos cerrados de hasta 5 integrantes.

4) Resolución de la e-actividad. Una vez conformados los grupos, se inició la etapa de resolución de la e-actividad, que se prolongó por unas 4 semanas aproximadamente. En esta etapa el docente monitoreó constantemente el trabajo de los grupos (más de una vez al día) ofreciendo orientaciones y respuestas cuando así se requería.

5) Administración de un cuestionario para recoger datos acerca de la experiencia de trabajo grupal en Facebook. Una vez concluida la implementación de la propuesta se administró un cuestionario con el objetivo de indagar acerca de las valoraciones, percepciones, vivencias y sugerencias que pudieran tener los estudiantes con respecto a la experiencia de trabajo grupal en el entorno virtual habilitado.

Sujetos participantes

Finalizaron y entregaron la actividad propuesta 67 estudiantes. La mayoría son mujeres y el promedio de edad ronda los 20 años.

Instrumento de recolección de datos

Se administró, al finalizar la experiencia, un cuestionario de elaboración propia. Para este trabajo en particular se analizan las respuestas a una de las cuestiones incluidas en el cuestionario, formulada del siguiente modo: *"En qué términos podría describir la experiencia de usar Facebook como entorno para el trabajo en grupos? Destaque en sus respuestas aspectos positivos y negativos."*

Para el análisis de las respuestas se construyeron categorías inclusivas a partir de los datos. En el siguiente apartado se presentan los principales resultados.

RESULTADOS

Para dar cuenta de las valoraciones de los estudiantes respecto de la actividad grupal realizada en Facebook se consideraron cada una de las respuestas que ofrecieron frente a la pregunta acerca de los aspectos positivos y negativos que percibieron luego de dar respuesta a la actividad referida.

Se consideran, por un lado, aspectos positivos destacados por los

sujetos y, por otro lado, aspectos valorados como negativos. Al mismo tiempo, dentro de estas categorías amplias se desagregaron subcategorías que hacen referencia a distintos aspectos o dimensiones de la misma actividad valorados positiva, o bien, negativamente.

Valoraciones positivas

De los 67 sujetos que participaron de la experiencia, 62 (93%) señalaron 1 o más aspectos positivos en tanto que solamente 5 sujetos (7%) no hallaron nada positivo en la experiencia.

Como cada sujeto podía destacar más de un aspecto positivo, se cuenta con 130 respuestas o menciones referidas a aspectos o características bien valorados de la experiencia. Los aspectos valorados como positivos pudieron clasificarse en 6 categorías de respuesta que a continuación se enuncian, describen y ejemplifican.

1) Características positivas de la experiencia. Dentro de esta categoría se incluyeron 41 menciones que hacen referencia directa a cualidades o características destacadas y valiosas, en la posición de los sujetos, de la actividad propuesta. Por ejemplo, calificativos como útil, innovadora, desafiante, novedosa, diferente, interesante, linda, entre otros, fueron usados para caracterizar la experiencia.

2) Posibilidad de manejar el tiempo y el ambiente de estudio. Esta categoría incluye 28 menciones que hacen referencia a las posibilidades o ventajas que ofrece el entorno virtual en el que tuvo lugar la tarea para manejar aspectos del tiempo y el ambiente de estudio. Ejemplos: "evita perder tiempo en trasladarnos todos a una casa para juntarnos"; "no hizo falta que todos coincidamos en horarios y días"; "no estaba limitada a horarios, tenía un ratito y me ponía a hacer cosas e iba avanzando a medida que podía"; "podía acceder desde mi celular y eso me era muy cómodo".

3) Fuente de nuevos aprendizajes. Esta categoría incluye 24 menciones que hacen referencia directa a nuevos aprendizajes logrados a partir de la experiencia de resolver una actividad grupal en Facebook. Ejemplos: "aprendí a resolver actividades mediante una red social"; "aprendí a usar esta red social con un fin académico".

4) Posibilidad de interactuar y conocer nuevas personas. Dentro de esta categoría se incluyen 12 testimonios que destacan una valoración positiva de la actividad por el hecho de haberles permitido relacionarse con compañeros con quienes no habían tenido trato previamente. Ejemplo: "interactuar con compañeras que no son específicamente las de nuestro grupo cotidiano de estudio"; "compartí y me relacione con otras compañeras"; "salir del modelo tradicional de hacer grupo".

5) Potencialidades de Facebook. Por fin, 11 sujetos destacaron como aspectos positivos algunas herramientas y posibilidades que ofrece específicamente la red social utilizada como soporte para la actividad: Facebook. Ejemplo: "al ser Facebook la red social más utilizada en nuestro entorno, el comunicarnos y trabajar a través de este medio se vuelve algo natural, cómodo y práctico"; "Facebook es un medio muy adecuado ya que entro diariamente y ahí recibo las notificaciones, y en este caso actualizaciones del grupo, se puede subir archivos, poner me gusta y ver quienes vieron lo que subiste y si participaron o no".

La categoría residual "otros" incluye 6 menciones no agrupables en las categorías antes enunciadas.

Valoraciones negativas

De los 67 sujetos que respondieron, 56 (84%) mencionaron uno o más aspectos que consideraron negativos de la actividad propuesta en tanto que 11 sujetos (16%) no encontraron aspectos negativos.

Como cada sujeto podía destacar más de un aspecto, se contabilizan 77 menciones de rasgos valorados como negativos en la experiencia propuesta.

Los aspectos valorados como negativos pudieron clasificarse en 7 categorías de respuesta, que a continuación se presentan.

1) Preferencia por el trabajo cara a cara. Esta categoría incluye 32 menciones que aludieron a la preferencia por trabajar cara a cara así como a una valoración escasa de las posibilidades de interactuar virtualmente. Ejemplo: "no hay un compromiso tan específico como lo es cuando se hacen trabajos en grupo cara a cara"; "juntándonos personalmente podemos realizar un mejor trabajo pienso, porque debatís e interactúas más, y de esta manera lográs conocer más a la otra persona, y esto en Facebook creo que no se logra".

2) Dificultades inherentes a la comunicación asincrónica en un medio virtual. Se incluyen aquí 13 respuestas que refieren a las dificultades halladas para interactuar y comunicarse con el otro en un medio asincrónico y a través del lenguaje escrito. Ejemplos: "se pierde el tono de voz con el que el otro nos dice la cosas, lo gestos que hace al leer o escuchar nuestras opiniones y demás"; "no todos están conectados al mismo tiempo y al momento de querer una respuesta rápida no la podes obtener, ya que hay que esperar".

3) Restricciones para acceder a Internet. Se incluyen en esta categoría 10 menciones alusivas a la no disponibilidad de acceso a Internet en el domicilio, lo cual repercutían negativamente en el seguimiento de la actividad. Ejemplo: "requería conexión permanente y se me complicaba"; "necesitás sí o sí tener Internet".

4) Trabajo con compañeros desconocidos. 8 respuestas hicieron referencia a aspectos negativos de trabajar con personas con quienes habitualmente no se comparten trabajos académicos. Ejemplo: "no conocía a mis compañeras y me parecía complicado trabajar vía Facebook sin tener que juntarnos"; "no sabemos cómo tratar con alguien que no conocemos o cómo el otro se puede tomar la sugerencia que uno hace".

5) Dificultades de adaptación a la modalidad propuesta. 6 sujetos aludieron a dificultades para adaptarse a la modalidad de trabajo propuesta, agregando además que la percibían complicada y rara. Ejemplos: "no estoy acostumbrada a trabajar de esta manera"; "me sentía perdida, ya que si bien siempre hice trabajos con mis compañeras pero presenciales".

6) Problemas originados por la participación desigual dentro del grupo. Por fin, 3 respuestas aludieron a los conflictos personales dentro del grupo, originados por un desigual nivel de participación y de compromiso de parte de los miembros. Ejemplos: "me molesta que no nos comprometamos todos por igual"; "frustrante ver que algunas compañeras participaron poco".

La categoría residual "otros" incluye 5 menciones no agrupables en las categorías anteriormente enunciadas.

CONCLUSIONES

La ponencia presenta una experiencia educativa que se valió de Facebook y de algunos de sus recursos y herramientas para proponer un trabajo grupal a estudiantes universitarios.

Si bien la experiencia de trabajo grupal en entono virtual fue implementada con anterioridad usando un aula virtual como escenario o contexto, diversas razones orientaron nuestro interés (como docentes y como investigadores) hacia Facebook como un entono alternativo para la tarea que proponíamos. De hecho, algunas dificultades manifestadas por los estudiantes que realizaban la actividad, sumadas a sus declaraciones de mantener la comunicación a través de Facebook antes que en el aula virtual, advirtieron acerca de las potencialidades de la red social como posible escenario del trabajo grupal.

Concluido el primer ciclo de implementación de la propuesta en

Facebook, nos hallamos en esta instancia frente a las valoraciones y opiniones que expresaron los estudiantes respecto de la misma. En este sentido, cabe destacar que pesan más en la balanza las percepciones positivas de la actividad que las negativas. De hecho, 130 menciones de los sujetos aludieron a aspectos o características positivas en tanto que solamente 77 (prácticamente la mitad) refirieron a aspectos negativos.

Evidentemente, Facebook es una red social a la que todos acceden y todos conocen; es un entorno familiar, altamente frecuentado y conocido. Sin dudas, estas características, sumadas a la posibilidad que muchos tienen de recibir las notificaciones de Facebook en el celular, permitieron un seguimiento frecuente y activo de la actividad en el grupo. Es decir, el estudiante no necesitaba tomar la decisión de ingresar a un aula virtual con el objetivo de ver allí qué había hecho el grupo y qué podía aportar, sino que los avances y movimientos que se iban produciendo le llegaban casi de inmediato, sea a través del celular (en cualquier momento y lugar) o bien cuando entraban a Facebook con otra finalidad.

El hecho de que los sujetos estuvieran permanentemente informados de los movimientos en el grupo (mas allá de querer o no) hizo que realmente los tiempos de respuesta entre una comunicación y otra fueran considerablemente reducidos. Bastaba publicar alguna información para que al instante se reflejaran unos cuantos "me gusta", algún que otro comentario y el registro de varios "visto".

En comparación con el aula virtual, la comunicación fluyó en Facebook con mayor rapidez. De todos modos, según las apreciaciones de los estudiantes, sigue sin ser suficiente, pues expresarse por escrito y sin ver al otro les resulta una misión difícil de cumplir.

En esta línea, entendemos que el punto está en que estos alumnos, jóvenes y asiduos usuarios de Facebook, necesitan probablemente desarrollar habilidades de comunicación y de expresión de emociones, acuerdos y desacuerdos en este entorno; sobre todo en el marco de situaciones en las que interactúan con desconocidos y en relación con un trabajo académico. En esta línea seguiremos trabajando.

BIBLIOGRAFIA

Aced, C. y Sanagustín, E. (2012) Facebook para dummies. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.

Cenich, G. y Santos, G. (2007) Aprendizaje colaborativo online: Indagación de las estrategias de funcionamiento. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 1 (1), 1-8.

Chiecher, A. (2011) Tareas grupales en ambientes virtuales. Dificultades percibidas y aprendizajes logrados por estudiantes universitarios. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, nº 6, 433-445.

Chiecher, A., Rama, M. y Paoloni, P. (2013) Facebook… un escenario de encuentro en el ingreso universitario. Quinto Congreso Virtual de Calidad en Educación a Distancia. FLEAD. 29 de mayo al 9 de junio de 2013.

García, J.L. y García, R. (2012) Aprender entre iguales con herramientas web 2.0 y Twister en la universidad. Análisis de un caso. Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 40, 1-40.

García-Bacete, F. y González, J. (2010) SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas. Madrid: TEA Ediciones.

Gómez, M.T. y López, N. (2010) Uso de Facebook para actividades académicas colaborativas en educación media y universitaria. Disponible en http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/USO_DE_FACEBOOK.pdf (consultado el 6/3/13).

Guitert, M., Romeu, T. y Pérez, M. (2007) Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 4 (1), 1-12.

Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008) Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En Coll, C. y C. Monereo (2008) Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata.

Rama M. y Chiecher, A. (2013) El potencial educativo de Facebook en la Universidad. Revista Contextos de Educación, vol 13, 46-55.

Solano, M., González, V. y López, P. (2013) Adolescentes y comunicación: las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, nº 42, 23-35.

LOS PROPÓSITOS DE LA ESCUELA MEDIA Y LAS PROYECCIONES DE LOS ALUMNOS: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Chrobak, Erika
Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Resumen
Este trabajo muestra avances de la investigación: "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio proyectivo en las voces de sus estudiantes", que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, bajo la dirección de la Mg. Liliana Pastor. En este proyecto investigativo pretendemos reconocer situaciones, experiencias y acontecimientos de la enseñanza valoradas por lo/as estudiantes para su futuro; interpretar aquellas enseñanzas implícitas que aparecen en los relatos proyectivos de los alumnos. En el presente trabajo sintetizamos interpretaciones referidas a significaciones que construyen lo/as estudiantes acerca de la finalidad de las enseñanzas en ese nivel educativo, sintetizados en la pregunta: ¿Para qué enseña la escuela media?

Palabras clave
Escuela media, Proyecciones, Propósitos

Abstract
PURPOSES AND PROJECTIONS IN THE STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL
This paper presents research advances, "What teaches middle school? A projective study in the voices of their students ", developed at the Faculty of Education Sciences, National University of Comahue, under the direction of the Mg. Liliana Pastor. In this research project we aim to recognize situations, experiences and events valued education of the students for their future; and interpret those teachings implied that appear in the stories projective students. In this paper we can see the interpretations that construct meanings regarding what / as students about the purpose of the lessons in this educational level, in the the question: What teaches middle school?

Key words
Middle school, Purposes, Projections

Desarrollo
El presente trabajo da cuenta de los últimos avances del Proyecto de Investigación *Qué enseña la Escuela Media: Un estudio proyectivo a partir de las voces de los estudiantes*. El mismo, fruto de un espacio de trabajo continuo y compartido, aborda la temática de las proyecciones que realizan los estudiantes del nivel medio, y que están relacionadas con el futuro mundo del trabajo y/o universitario al que se integrarán. La muestra seleccionada estuvo constituida por alumnos que cursaban los últimos años de escuelas medias públicas diurnas del Alto valle de Río Negro y Neuquén.
El material empírico fue recolectado a través de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. El equipo procesó y analizó el material utilizando el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. La incorporación de este software constituyó una herramienta potente para el análisis, es decir, integrar este nuevo recurso tecnológico posibilitó el desarrollo de estrategias metodológicas para el proceso de tipificación de las entrevistas que sustentaron nuestro trabajo de campo. Por otra parte, el uso del ATLAS.ti., como generador de redes, permitió la construcción y organización de categorías interpretativas que surgieron de los datos concretos que se recopilaron. El uso de esta herramienta se fundamentó en su aporte enriquecedor, ya que facilitó y propició prácticas reflexivas y colaborativas en el proceso investigativo.
Algunos de los hallazgos se vincularon con la interpretación que realizan los estudiantes entrevistados acerca de la escuela media como:

- un puente, un pasaje necesario que habilita pero no prepara para el mundo futuro.
- un escenario heterogéneo que sigue generando exclusión al sostener su mandato fundacional.
- un lugar donde, a partir de la convivencia, se construyen socialmente pautas y normas.
- un ámbito donde se resaltan los/as profesores/as como figuras que generan u obturan las proyecciones estudiantiles.

También recuperamos otras investigaciones, que han trabajado problemáticas similares en nuestro país (Montes, 2008; Ilvento, 2010; Zacarías, 2010 ; Daveningno y equipo, 2002), para enriquecer el análisis.

En este marco y para dar cuenta del trabajo interpretativo, hemos agrupado las expresiones de los alumnos en los siguientes núcleos de sentido vinculados a las preguntas clásicas del campo de la didáctica (Contreras, 1990; Camilloni, 2007; Díaz Barriga, 1985; Litwin, 2003, entre otros). Los mismos están referidos a:
1- **Qué enseña la escuela media.**
2- **Cómo enseña la escuela media.**
3- **Para qué enseña la escuela media.**
A los fines de esta presentación, nos referiremos únicamente al tercer núcleo.
El mandato fundacional de la escuela media nace con una matriz académica destinada a la formación de algunos elegidos o bien con una función terminal más relacionada con el mundo del trabajo. Actualmente se observa un nivel medio atravesado por tensiones que surgen de demandas y necesidades sociales y culturales heterogéneas ajenas a esta matriz fundacional (Tedesco, 2008)
Tal vez por ello, en los últimos tiempos, este nivel educativo ha sido objeto de múltiples reformas, las que fueron, predominantemente infructuosas. Por el contrario, renovaron la fuerza de modelos perimidos poniendo en evidencia la crisis del nivel medio.
El efecto más significativo de todo este proceso fue la tensión y falta de articulación entre la oferta educativa y las necesidades y

demandas sociales, lo cual impactó de manera importante en la calidad de los saberes. De este modo, la escuela secundaria no ha podido consolidarse como un modelo que logre el necesario consenso social y educativo para orientar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en este nivel.
Esta falta de identidad institucional suele generar prácticas de enseñanza y de aprendizaje poco significativas para los estudiantes, quienes entienden recurrentemente a la escuela como un "puente obligatorio" que hay que transitar pero sin tener claridad respecto a cuál es su sentido.
"…Para eso es lo que sirve (la escuela media). La tenés que hacer es como un paso más… si querés llegar al podio tenés que ganar la carrera y vencer obstáculos..." (Entrevista a estudiante Nº 5).

Podemos decir que los estudiantes consideran que la escuela no proporciona conocimientos genuinos para dar continuidad a estudios superiores o para acceder al mundo del trabajo. Dicho de otro modo, las instituciones del nivel medio portan tradiciones curriculares de mucho peso que se contraponen con las intencionalidades actuales, relacionadas con el lugar que hoy ocupa la experiencia escolar en las vidas de los jóvenes para construir su proyecto de vida.
Pareciera que la diversidad de motivaciones, expectativas y propósitos de los sujetos entrevistados se contrapone con la organización curricular y administrativa de la escuela, ya que los modelos institucionales y propuestas educativas no prevén diferentes trayectorias formativas en función de la heterogeneidad del alumnado.
Diversas investigaciones (Tenti Fanfani 2008; Montes 2008) sostienen que el acceso al conocimiento no es la finalidad fundamental de los estudiantes , en otras palabras, más que una etapa que prepara, la escuela media se constituye en un camino para lograr credenciales que le posibiliten acceder a estudios superiores o al mercado de trabajo.
"Sin un título secundario no puedo inscribirme a la UNCo y para conseguir un empleo también te piden el secundario…" (Entrevista a estudiante Nº 6).

Los entrevistados refieren a la falta de competencias habilitantes para el mundo de trabajo y/o para el mundo académico, hacen referencia a disciplinas aisladas con contenidos fragmentados que vuelven rutinaria la vida escolar. Esta realidad no motiva a los alumnos, entonces la acreditación del secundario completo es un elemento necesario para conseguir un trabajo, pero esto no implica reconocer la importancia del conocimiento aprendido, sino simplemente el valor de terminar el ciclo de formación para obtener una certificación habilitante.
En el contexto actual se observa un mercado laboral segmentado y los jóvenes de hogares desfavorecidos, que han podido finalizar sus estudios secundarios, no encuentran ofertas laborales que se correspondan con sus esfuerzos, dada la devaluación de los títulos y la demanda creciente de competencias específicas. La falta de orientación de algunos títulos secundarios, no condice con una formación que brinda competencias para resolver con idoneidad tareas en el mundo laboral . Por otra parte, las nuevas tecnologías y los nuevos códigos de comunicación e información han generado una distribución diferente de los saberes socialmente válidos, que hace que se acreciente más la brecha entre los sectores sociales y se evidencien más los circuitos pedagógicos diferenciados.
"En el colegio ese en quinto, hay una materia que se llama.... No me acuerdo como se llama, pero te enseñan toda la parte interna de un televisor de tubo… Pero si vamos al caso, eso ya no está saliendo más porque salen los LED, tecnología plasma y así que mucho no sirve tampoco eso… Es como que tendrían que actualizarse, por eso fue uno de los motivos por los que me cambié también…" (Entrevista a estudiante N° 9)

De este modo, la crisis sustancial de la escuela se evidencia en su decaimiento ante la estructura social y, especialmente, en la formación de las subjetividades y su futura construcción. De todas maneras, como contracara, la educación, en este caso, en la escuela media, se presenta como un espacio potencial de formación y socialmente demandado.
"Porque si no sabés, no sos nadie hoy, si no tenés un secundario. Y más, el día de mañana, si no tenés un título, no sos nadie tampoco, porque es así… te desvalorizan…" (Entrevista a estudiante Nº 10).

Numerosos investigadores dan cuenta del impacto del contexto socio-político de las últimas décadas en las familias de nuestro país. Impacto que afecta de igual modo a la dinámica de la escuela media quien, además, debió sumar la obligatoriedad del nivel como ideal igualitario (Tiramonti, 2008; Tenti Fanfani, 2008). Este ideal se ha conformado a través del tiempo como una promesa incumplida, pero sigue siendo el anhelo de algunos sectores sociales que ven a la escuela media como una plataforma de posibilidades y de ascenso social. Las palabras de los alumnos son esclarecedoras al respecto cuando aluden *"a ser alguien en la vida".*
"*Para no ser ignorante… porque si no sabés, no podés opinar. Si no, no te podés defender y no podés fundamentar." (Entrevista estudiante Nº 9).*
Analizar este ideal incumplido en un proyecto que retoma las voces de los estudiantes y sus proyecciones, implica reconocer algunas cuestiones sustantivas referidas al éxito y al fracaso escolar. Es decir a la inclusión o exclusión real de los alumnos y por lo tanto, la relación que se establece con el conocimiento en estos avatares
Ines Dussel (2008:40) expresa "*El ethos igualitarista aparece jaqueado en muchas escenas escolares, en las que el imperativo de incluir a todos parece llevarse muy mal con las posibilidades concretas de hacerlo. La tensión entre pretensión republicana y la capacidad efectiva de realización de ese ideal es procesada de maneras muy diferentes en las escuelas, y genera un creciente malestar."*
Es esta lógica escolar, existen ciertos acuerdos implícitos que garantizan, de algún modo, la permanencia. Quizá por ello, uno de los aspectos valorados por el estudiantado es el trabajo que deben realizar para permanecer y terminar la escuela. Pareciera que el esfuerzo sumado a la responsabilidad y al cumplimiento es un atributo valorado por docentes y alumnos, aunque los estudiantes marcan una condición necesaria y previa al trabajo escolar, esto es "*el gusto particular por la/s disciplina/s"*
De todas maneras, las voces de los estudiantes, nos permiten decir que existe una polarización en el discurso. Por un lado, la escuela es fuertemente criticada y hasta desvalorizada, pero, por otra parte, aparece, no "como el único espacio" donde se distribuye el saber escolar, pero si como el único espacio formal y legitimado para hacerlo. Podemos afirmar, entonces, que los estudiantes reconocen que la escuela es un ámbito de aprendizaje que les permite desenvolverse socialmente, recuperando su potencialidad presente como futura.

Estas valoraciones están condicionadas, es decir, presentan significaciones diferentes de acuerdo a la modalidad de la escuela a la que asisten, entendiendo que las escuelas técnicas son un soporte importante para insertarse con mejor preparación en el mundo laboral.

Los estudiantes refieren, casi en forma permanente, a los aportes de la orientación elegida y la necesidad de generar en las instituciones espacios curriculares, que brinden competencias, que le garanticen su inserción laboral o profesional. En otras palabras, concretar su proyecto futuro, entendiendo que *" La categoría proyecto se establece sobre la base de un futuro que se desea alcanzar , sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero se desea lograr […] en tanto reconocimiento de una situación presente y pasada constituye un conocimiento, una interpretación determinada, una cierta selección de hechos pasados y presentes ,a la luz de una intención futura. La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto, supone una cierta reflexión para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen"* (Guichard,1995 en Rascovan, S. (Comp.) 2010)

Conclusiones

La complejidad que encierran los relatos de los alumnos, muestran cómo se entretejen múltiples sentidos respecto de la escuela media.

Los Para Qué, que hemos presentado en esta ponencia, muestran la persistencia de la tensión entre los propósitos del nivel medio y las demandas sociales, en este caso, actuales. De todas maneras hay que resaltar, que aunque recibe fuertes críticas de su pertinencia para preparar para el mundo del trabajo y el mundo académico, también, paradójicamente, es objeto de amplia valoración.

Escuchar la heterogeneidad y las cuestiones comunes que expresan las voces de los estudiantes, resulta interesante, porque ellas ponen de manifiesto su trayectoria, es decir sus experiencias, sus anhelos sus esfuerzos , sus motivaciones y sus proyecciones, entre otras cosas. Las expresiones de los estudiantes, rescatan con fuerza la propuesta pedagógica de las instituciones porque imprimen estilos, formas de acercarse al conocimiento y facilita procesos de socialización, tan necesarios en esta franja etaria. Son sus argumentos, son los que dan cuenta, más allá de sus críticas a la escuela y al contexto de incertidumbre, de la necesariedad de la escuela como un espacio de aprendizaje, de socialización y desarrollo personal.

Podemos decir , que la posibilidad de aprender que brinda la escuela, tiene también beneficios secundarios que tienen que ver con, un reconocimiento social. El ser estudiante o insertarse en el mundo laboral, permite estar incluido en la esfera social, por lo tanto otorga identidad. Evidentemente el proceso subjetivo de "sentirse parte de o pertenecer a" permite forjar ideales y armar proyectos.

En la escuela se aprenden diferentes cosas, pero se aprende. Si se aprende, quiere decir que aún la escuela media, como institución, sigue ocupando un lugar central en nuestra sociedad y en la constitución subjetiva de cada alumno. En este sentido, no sólo trasmite la cultura desde su dimensión homogeneizante, sino que también convoca el deseo, a partir del cual los alumnos se proyectan y se imaginan individual y colectivamente.

Desde esta perspectiva, escuchar las voces de los alumnos nos permite reconstruir qué prácticas de la escuela son las más efectivas y cuáles deberían revisarse a luz de los cambios actuales. La escuela media, es un lugar donde se sigue luchando por reconocer qué prácticas de los viejos modelos deberíamos desterrar y cuáles recuperar para construir nuevas propuestas, que permitan prácticas de enseñanza democratizadoras , aprendizajes genuinos y reconocimiento de la diversidad como factor constitutivo de la sociedad.

Podemos cerrar provisoriamente este escrito con Las palabra de Suarez, Daniel (2000):

"En ese escenario, predefinido los actores que mediante sus interacciones, producciones y prácticas institucionales "dan vida" al currículum se encontrarían a la vez habilitados y restringidos en sus posibilidades creativas e interpretativas. En cierto sentido, pueden equipararse a los actores de una obra teatral. Ellos, sin duda son los protagonistas en la puesta en escena: sus cuerpos, sus posturas, sus voces son los que dinamizan y actualizan la letra del guión. Sin su representación y actuación no existiría juego dramático, ni acto teatral posible. Interpretaran el texto de la obra y sus consignas , compondrán su personaje, lo posicionaran en el escenario, incorporarán nuevos significados en el transcurso de su actuación y tensionarán al máximo las posibilidades de su intervención"

BIBLIOGRAFIA

Bruner, J. (2003) La fábrica de historias. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Buenfil, Burgos, R. (1993) Análisis de Discurso y Educación. Documento DIE 26 Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001) "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida". En G. Salomón (Comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Bs. As. Amorrortu Editores

Contreras, D. (1990) Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Madrid. Akal.

Díaz Barriga, A. (1985) Didáctica y Currículum. México. Ediciones Nuevomar.

Chaiklin, S. y Lave, J. (Comp.) (2001) Estudiar las prácticas. Buenos Aires. Amorrortu,

Davini, M. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.

Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En: Cadernos de Pesquisa, Vol. 34, N° 122

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Herrera, M. (2002) Los sentidos de la evaluación en el Nivel Medio. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Jackson, Ph. (1992) La vida en las aulas. Madrid. Morata.

Jackson, Ph. (1999) Las enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorrortu.

Kessler, G. (2002) "Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes". En: S. Gayol y G. Kessler (Eds.) , Violencias, delitos y justicias en la Argentina (pp. 339-354) Buenos Aires. Manantial-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Litwin, E., Palou, C., Calvet, M., Herrera, M., Márquez, S., Pastor, L. y Sobrino, M. (2003) Corregir: sentidos y significados de una práctica docente. Colección Educación. Gral Roca: Publifadec. U.N.Co.

Litwin, E., Palou, C., Calvet, M., Herrera, M., Chrobak, E., Pastor, L. y Sobrino, M. (2006) Evaluar la propia enseñanza: Los escenarios de la escuela media. Colección Educación. Gral Roca: Publifadec. U.N.Co.

Meirieu, P. (2002) La opción de educar. Madrid. Octaedro.

Pastor, L. (2002) Las practicas evaluativas de los docentes de enseñanza media: una mirada diferente. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Perrenoud, Ph. (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata.

Rockwell, E. (Coord) (1982) La escuela cotidiana. México. Fondo Cultura Económica.

Suares, D. (2000) Currículum, Escuela y Identidad. Elementos para repensar la Teoría curricular . En: M. Télles (comp) .Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

TentiFanfani, E. (comp.) (2003) Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires. UNESCO, IIPE, Fundación OSDE, Altamira.

Tiramonti, G. (dir) (2004) Escuelas en el calidoscopio: configuraciones cambiantes de la desigualdad educativa en el nivel medio. Buenos Aires. Ed. Manantial.

ABORDAJE HISTÓRICO DEL CONSTRUCTO MOTIVACIÓN. UN ESTUDIO FOCALIZADO EN LAS NECESIDADES ACTUALES DEL CAMPO EDUCATIVO

Ciacciulli, Silvia Mirta; Mazza, Adriana; Soto, Romina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
El constructo motivación ha sido ampliamente desarrollado a nivel teórico. Son diversos los enfoques que se han centrado en el estudio del mismo, así como también las investigaciones que lo mencionan como eje principal, siendo prevalentes las que se realizan en el ámbito educacional, deportivo y laboral. Con el propósito de realizar una delimitación del constructo se ha llevado a cabo, en el presente trabajo, un rastreo bibliográfico de su evolución histórica, haciendo referencia a las corrientes principales que lo han abordado hasta la actualidad. Se concluye reflexionando sobre los aspectos motivacionales fundamentales para que la inclusión de las TICs se lleve a cabo de manera provechosa en el ámbito educativo, considerando el posible valor motivador que estas últimas poseen desde la perspectiva de los estudiantes.

Palabras clave
Motivación, Educación, Perspectivas psicológicas, Recorrido histórico

Abstract
HISTORICAL APPROACH OF MOTIVATIONAL CONSTRUCT. A STUDY FOCUSED ON EDUCATION CURRENT NEEDS
The motivation construct has been widely developed on a theoretical level. Various approaches have been focused on studying it, along with numerous research projects that mainly focus on the previously mentioned construct, being prevalent those done in the field of education, sports and work. In order to delimitate a definition of the construct for this paper, a bibliographic tracking of the historical literature on the construct was carried out, linking back to the main theories that have studied it up to date. Our conclusion considers how motivational aspects are essential for the inclusion of ICT in education in a beneficial way, taking advantage of the motivational value ICT has from the perspective of students.

Key words
Motivation, Education, Psychological perspectives, Historical view

INTRODUCCIÓN

Al momento de reflejar la relación entre educación, tecnología y motivación se cuenta con elaboraciones teóricas ampliamente desarrolladas. Sin embargo el contraste de las mismas con la realidad empírica, no ha sido investigado de un modo igualmente vasto, prevaleciendo los estudios referentes al ámbito deportivo, laboral y educativo en diversos aspectos, pero sin la inclusión de las TICs en los mismos. A pesar de las numerosas investigaciones que se realizaron en las últimas décadas, la relación entre el constructo mencionado y el papel que desempeña en el uso de las tecnologías dentro del aula - siendo estas últimas percibidas por los alumnos como altamente motivadoras - constituyen un área nueva de investigación, por lo cual los desarrollos en la misma son incipientes. A su vez, es necesario señalar que la definición del constructo varía en función de la posición teórica tomada por los investigadores que llevaron a cabo los estudios. Si bien se cuenta con consensos que determinan aquellos factores que no pueden dejar de ser considerados, el mismo sigue sin ser unívoco, lo que lleva a realizar investigaciones vastas pero heterogéneas en sus postulados principales. Es por ello que, el presente trabajo, tendrá como objetivo realizar un relevamiento bibliográfico del constructo "Motivación" proponiendo un recorrido histórico del desarrollo del mismo, clasificando su uso a partir de las tendencias y autores predominantes.

DESARROLLO

El trazo de un lineamiento histórico del desarrollo del constructo motivación implica un enfoque desde algunas de las líneas teóricas que tomaron las diferentes vertientes del mismo, parcializándolo o expandiéndolo, de modo acorde al marco en que dichas teorías se ubicaran, tanto en relación a otras como hacia su interior, plasmando los cambios sufridos a lo largo de su historia. En el contexto del presente trabajo, no es nuestra intención mostrar un recorrido histórico lineal completo, sino hacer foco en su evolución desde las corrientes teóricas que consideramos de importancia, a saber: teoría evolucionista del Instinto-Motivo, el psicoanálisis, la teoría empírico-factorial, la teoría factorial de los motivos, el Conductismo, el Cognitivismo y la teoría de la autodeterminación.

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, el enfoque evolucionista de teorías como la del Instinto-Motivo llevó a pensar la conducta humana en términos instintivos, a partir del comportamiento animal. Así, se consideraba la existencia de instintos básicos, heredados, comunes a todos los seres humanos, que predisponen a realizar ciertas conductas automáticas dirigidas hacia la concreción de fines. El concepto de instinto luego se flexibilizará, siendo definido no ya como una mera reacción a un estímulo, sino como una predisposición plausible de manifestarse de forma perceptiva, emocional y conductual. Finalmente, la historia nos muestra que el término instinto resulta desacreditado, debido a que el instintivismo solo llevaba a la creación de listas de instintos en las cuales todo se nominaba como tal, siguiendo una lógica circular.

Surge, en su lugar, el concepto de Impulso, respecto del cual se dirá que es producido mecánicamente a la vez que con bases psicológicas, quedando así separados para esta teoría los componente energéticos y direccionales (James, 1890; McDougall, 1912; Woodworth, 1918).

Durante el Siglo XX, será la Tradición Psicoanalítica, de la mano de Sigmund Freud, la que retome el concepto de instinto, y lo diferencie de otro de sus conceptos fundamentales: la pulsión; ubicada posteriormente en la obra del autor como estructurante del aparato

psíquico. Un reconocido punto de quiebre en la historia del Psicoanálisis puede ser ubicado en la obra de Jung, quien introducirá una interpretación distinta de la energía pulsional, presentándola como un movimiento de búsqueda de autorrealización. Adler coincidirá en este punto, añadiendo que la deficiencia adaptativa inherente a la especie humana al momento del nacimiento en comparación con otras especies animales, como movilizadora del esfuerzo por la superación en el individuo (Freud, 1933-1973; Jung, 1928-1972; Adler, 1933-1970). Vemos como dentro del Psicoanálisis, si bien los autores no coinciden en la energía sexual de la pulsión, en los casos mencionados, la pulsión sería, en definitiva, el motor motivacional en el ser humano, ya sea para satisfacerse, o bien para el perfeccionamiento progresivo del individuo. Una diferencia destacable con el período anterior será el hecho de que la conducta animal y la humana ya no se estudian en tanto homólogas, sino que al ubicar a la motivación dentro de los parámetros de la pulsión, se la culturiza, pasando a orbitar la esfera de lo propiamente humano.

Así, durante este mismo período, este viraje se verá reflejado en la Tradición Empírico-Factorial, cuyo enfoque sobre la cuestión de los motivos propios del ser humano, apuntará a la utilización de datos empíricos con el fin de sostener una categorización y clasificación de dichos motivos. Murray (1938), pensará en los motivos humanos en términos de manifestaciones de necesidades con base fisiológica cerebral. Contemporánea al trabajo de Freud, esta teoría toca en cierto punto la teoría energético-pulsional del Psicoanálisis de la época. Para Murray las necesidades provocan tensión y energía, a la vez que se encargan de orientar la conducta. Su intención última era clasificar los motivos en listas utilizables para explicar la conducta a partir de las inconsistencias y cambios en la misma. Su Test de Apercepción Temática, el cual presenta láminas a partir de las cuales se producen relatos, constituye una técnica proyectiva para el análisis de la motivación humana, utilizando al Psicoanálisis como marco de referencia al hacer hincapié en los aspectos inconscientes que pueden llegar a revelar, entre otras cosas, motivos y necesidad de logros.

La Teoría Factorial de los Motivos, continúa la intención de Murray de explicar el motivo humano a través de métodos empíricos. Se medirá la fuerza motivacional en función de la manifestación de interés por parte del sujeto. Tendrá en cuenta las metas en calidad de propósitos universales de la especie humana, llegando a la conclusión de que por ende las variaciones en el modo de alcanzar estas metas son producidas por el factor cultural (Cattel & Kline, 1982). Esta división entre motivación como factor impulsivo y modos de alcanzar la meta mediados culturalmente, remite nuevamente al Psicoanálisis, más específicamente, a la Segunda Tópica Freudiana. Vemos en la Teoría Factorial de los Motivos cómo se sigue buscando analizar la motivación de un modo objetivo y común a todos los seres humanos, pero teniendo en cuenta los distintos matices culturales. En pocas palabras, las necesidades son las mismas, comunes a todas las personas, pero su satisfacción será regulada por la cultura específica en la que los individuos se encuentren inmersos. Consideramos esto un aspecto fundamental a tener en cuenta, ya que el siglo XX será una época de viraje para el concepto, en la que se producirá un pasaje progresivo de lo natural a lo cultural.

Una conocida teoría en la que este pasaje al universo cultural no es tenido en cuenta, es el Conductismo, movimiento heredero de corrientes como el evolucionismo y el pragmatismo. Durante la segunda mitad del Siglo XX, esta corriente teórica buscará la objetividad de un modo distinto al de sus contemporáneas, ubicándose más cerca de las teorías de finales del siglo anterior. Así, dejará de lado tanto la dimensión subjetiva como la introspección, y será el concepto de impulso el que abarque el campo del estudio de la motivación. Se hablará de secuencias de conductas simples, orientadoras del comportamiento hacia el fin deseado (Hull, 1943, 1952). Hacia la segunda mitad del Siglo XX, la Tradición Cognitiva, en ruptura con el conductismo al instalar el análisis del procesamiento de la información y los estados centrales, también efectuará un recorte del constructo motivación pero dejando de lado el componente afectivo y subsumiendo la motivación a la cognición. Weiner, considerado un importante exponente de esta tradición, define la motivación como el deseo de recabar información válida con el fin de posibilitar una buena autoevaluación. Básicamente, cómo comprendemos nuestras propias acciones y las de nuestro entorno determinará nuestro accionar subsiguiente. Encontrará en Heider la importante distinción entre la persona y el entorno, lo que toma para dar cuenta de la causalidad en seres humanos (Weiner, 1972; Heider, 1920). Esta tradición, tendrá en cuenta al ser humano y su entorno en interrelación dialéctica, pero limitando el estudio de la motivación a la esfera cognitiva y su desarrollo. No se hablará de reacciones automáticas, instintuales, como en las teorías de finales del siglo XIX y principios del XX, más basará la acción en la comprensión y englobará a la motivación dentro de esta última.

Será en la segunda mitad del Siglo XX, cuando se comience a articular el constructo Motivación en relación al Aprendizaje. Gage y Berliner (1988) describirán tres maneras fundamentales en que la primera afecta al segundo. En principio se destaca cómo la motivación constituye un refuerzo, en tanto las personas considerarán como valiosas diversas cuestiones que dependerán de sus intereses y motivos. Como segundo aspecto, se plantea que la motivación se relaciona con la orientación a objetivos al explicar la razón por la cual una persona lleva a cabo una secuencia de conductas dirigida a un fin. Por último, se destaca su relación con la variable tiempo. Para los autores, será la motivación la que determine la cantidad de tiempo que se dedique a una actividad. Este factor se considera de suma importancia, al demostrar cómo el tiempo sumado al esfuerzo invertido en una tarea predice el desempeño en la misma (Gage y Berliner, 1988).

Hacia Finales del Siglo XX y principios del XXI, comienzan a considerarse la cognición y el afecto en relación a la motivación. Deci y Ryan harán referencia a variables externas e internas al sujeto; factores que venían siendo desarrollados por diversos autores tales como R.W. White (1959-1960), Deci (1975) y Deci y Ryan (1985, 2002). Señalarán que la motivación puede ser regulada de manera intrínseca o extrínseca, diferenciando ambas de manera extensiva. La primera de ellas refiere a realizar una acción porque es inherentemente interesante y agradable; mientras que la segunda, refiere a realizarla porque conduce a un beneficio tangible para dicho sujeto. Para continuar esta diferenciación, ubican en primer lugar las llamadas conductas autodeterminadas en contraposición a las conductas no autodeterminadas, diciendo que las primeras son iniciadas y reguladas por el sujeto mientras que las segundas son controladas por la presión y coacción de fuerzas intrapsíquicas y factores ambientales. Para analizar en qué grado las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, desarrollaron la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985). Dichos autores afirman que no importa el nivel o grado de motivación a nivel cuantitativo, sino su orientación. Cuánto más internalizada sea la motivación extrínseca, más autónomo será el comportamiento del sujeto. Es por ello que distinguen entre cuatro subtipos de Motivación Extrínseca, donde se parte de un locus de causalidad externo hasta llegar a uno interno. El constructo de Motivación Intrínseca encuentra sus orígenes en un concepto denominado “motivación

por competencia" que ha sido desarrollado por White entre los años 1959-1960, describe de esta forma la predisposición a conservar una relación afectiva con el ambiente considerada como necesidad adaptativa para el ser humano. Avanzando en este punto, Deci & Ryan plantearán que la regulación en dicho nivel es intrínseca y los procesos reguladores relevantes serán el interés, el disfrute y la satisfacción inherente. Hacia el otro extremo, nos encontramos con un locus de causalidad estrictamente impersonal. Allí no existe ningún tipo de regulación, denotando la pérdida de control de la situación por parte del sujeto, así como también una creciente sensación de incompetencia y desvalorización. Decimos que en este punto, el sujeto se encuentra desmotivado.

El arribo a una teoría como la que presentan estos autores es la culminación de más de un siglo de historia de desarrollo de un constructo que tuvo sus orígenes en el estudio del mundo natural, para luego, ya en el terreno de lo distintivamente humano, culturizarse y llegar a articulaciones que lo relacionan con conceptos como los de aprendizaje, cognición y afecto. De esta forma, al realizar un recorrido histórico, puede apreciarse que en el constructo motivación hay ciertas características que se repiten como factores pertenecientes al mismo. Entre ellas pueden mencionarse: la multideterminación de la conducta humana, siendo algunos de los motivos que la influyen, desconocidos incluso para la persona que la realiza; así como también la meta u objetivo hacia el cual se dirige la acción motivada, habiendo cierta voluntad en alcanzarlo -es decir que no dependerá solamente de una exigencia externa -esto último relacionado a su vez con la diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca donde se distingue de manera concreta el grado de regulación que el sujeto posee respecto de la acción que lleva a cabo. Se destaca, también, la relación entre la motivación y la energía para realizar una conducta, siendo la primera la que proporciona la energía física y mental necesaria para realizar un comportamiento. Hacia el principio del presente trabajo, marcamos la necesidad de mayor investigación en lo que atañe a un nuevo campo de estudios conformado por el entrecruzamiento del constructo motivación y el uso de tecnología dentro del aula en contextos educativos. Respecto a esto, cabe destacar que en la Universidad de Buenos Aires (Neri & Zalazar, 2010-2012) se realizó una investigación sobre "usos de las TICs en estudiantes universitarios y su relación con las estrategias de aprendizaje y estudio". En él se perfeccionó un instrumento sobre usos de las nuevas TICs construido en el proyecto UBACyT P413 y fue correlacionado con la escala LASSI, adaptada al baremo metropolitano (Liporace, 2009). Esta investigación cuenta como antecedente en lo que respecta a la dimensión "Motivación" de la escala mencionada, llegando a reflexionar sobre la motivación como componente fundamental en el uso de tecnología, actuando como elemento facilitador. Se señala en dicha investigación la necesidad de realizar un estudio minucioso en lo referente a la relación entre Motivación hacia el Aprendizaje y Usos de las TICs en estudiantes universitarios.

En esta misma línea, F. Ettien (2012) realizó una investigación sobre el impacto que la calidad de los recursos tecnológicos utilizados con fines educativos tendrían sobre la autoeficacia y motivación de los estudiantes, habiendo tomado como población para su estudio a 120 ingresantes de ingeniería de la France Business School (FBS). El estudio del autor mencionado remarca el papel positivo del uso de las TICs en contextos educativos y resalta el hecho de que si se provee información de calidad así como también un sistema confiable con buen soporte técnico, impactará de modo positivo en el desempeño académico de los estudiantes, y, del mismo modo propiciará que estos exploren recursos tecnológicos nuevos. A pesar de estas conclusiones, queda mucho por hacer en lo que respecta al uso de las TICs en educación y su relación con la motivación hacia el aprendizaje.

DISCUSIÓN FINAL

A lo largo del recorrido histórico se ha podido observar que el constructo "motivación" no tiene un significado unívoco. Si bien se realizaron consensos para su utilización siguen existiendo variaciones importantes que llevan a que su contraste con la realidad empírica tenga un alcance basto en diversas áreas de investigación. Dependiendo del marco teórico que se sustente se tendrán en cuenta aspectos diversos en función de los objetivos de trabajo que se pretendan arribar.

A pesar de ello, la importancia del constructo lleva a que no pueda dejar de ser considerado al momento de realizar una investigación en el contexto educativo, en especial al tener en cuenta los cambios actuales a nivel mundial en lo que respecta a la inclusión de TICs en el aula.

Acorde a la tendencia actual en política social nacional, en lo referente a planes OLPC - también conocidos como planes "1 a 1" - estaríamos atravesando el periodo de adaptación respecto de la llegada de esta tecnología a las universidades de la mano de sus primeros beneficiarios. Por este motivo se considera necesario que se realicen investigaciones empíricas que vinculen el uso de las TICs y su posible valor motivador para el trabajo universitario. Como se ha señalado en la investigación realizada por Neri y Zalazar (2010-2012), los estudiantes perciben a las TICs como facilitadoras a nivel motivacional, por lo cual será de importancia explorar su capacidad favorecedora en el aprendizaje dentro del aula. Siendo el fracaso escolar y la falta de atención dos aspectos indagados con frecuencia a la hora de realizar estudios sobre rendimiento escolar, será de ayuda realizar investigaciones en las cuales se problematicen aquellas herramientas que ya han resultado ser favorecedoras en otros ámbitos por fuera del contexto educativo. De esta manera, los bienes de consumo utilizados por fuera del ámbito áulico podrán ser incluidos dentro de él para disminuir el creciente desinterés que presentan los alumnos respecto de los contenidos curriculares. Pensar a los bienes de consumo como bienes de conocimiento es uno de los desafíos en la actualidad frente al cual los docentes deben responder para que un plan OLPC pueda implementarse de manera apropiada.

BIBLIOGRAFIA

Adler, A. (1955) El sentido de la vida. Barcelona: Miracle.

Cattel, R.B. y Kline, P. (1982) El análisis científico de la personalidad y la motivación. Madrid: Pirámide.

Deci, E.L. (1975) Intrinsic motivation. New York: Plenum.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Ettien, F. (2012) Academic Performances: Impact of Technological Resources on Knowledge Acquiring Processes and Learner's Motivation. Journal of US-China Public Administration, 9 (12), 1411-1422

Freud, S. (1933) New Introductory Lectures in Psychoanalysis. Nueva York: Norton.

Freud, S. (1973) Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gage, N.L. y Berliner, D. (1988) Educational psychology. Boston: Houghton Mifflin Co.

García Legazpe, F. (2008) Motivar para el aprendizaje desde la actividad

orientadora. Barcelona: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Huertas, J.A. (1997) Motivación: Querer aprender. Buenos Aires: Aique.

Hull, C.L. (1943) Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Hull, C.L. (1952) A Behavior System - An Introduction to Behavior Theory Concerning the Individual Organism. New Haven: Yale University Press.

James, W. (1890) The Principles of Psychology. Nueva York: Holt.

Jung, C.G. (1995) Energía psíquica y esencia del sueño. Buenos Aires: Paidós.

Murray, H.A. (1938) Explorations in Personality. Nueva York: Oxford University Press.

McDougall, W. (1912) Psychology: The study of behavior. Londres: William and Norgate.

Neri, C.M., Fernández Zalazar, D.C., Freijo, F. y Ciacciulli, S.M. (2011) Bienes de conocimientos, bienes de consumo. Usos de las TICs en estudiantes universitarios. En Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR: Tomo XIV (pp. 252-254) Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2002) An overview of self-determination theory. In E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 3-33) New York: University of Rochester Press.

Weiner, B. (1972) Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition. Chicago: Markham.

White, R.W. (1959) Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66(5), 297-333.

LA ESCRITURA DE LAS TESIS: EL ROL DE LAS RELACIONES ENTRE PARES

Colombo, Laura; Cartolari, Manuela
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires

Resumen
Desde el enfoque de las prácticas sociales y situadas de escritura, expandimos la mirada hacia lo que la gente hace en el ámbito científico al interactuar con otros integrantes de la comunidad académica sobre los textos, en aras a completar sus tesis. Exploramos, entonces, el rol de las relaciones sociales en este proceso a nivel de posgrado, enfocando en los vínculos que se establecen entre pares. Mediante el análisis de 21 entrevistas en profundidad con doctorandos y recientes doctores en el área de Lingüística y Educación, encontramos que las interacciones con otros tesistas, integrantes de grupos de investigación o becarios brindan apoyos de tipo académico, emocional y acerca de saberes procedimentales o prácticos. Quienes encuentran estas ayudas ven facilitado su proceso de tesis doctoral y por tanto, contribuyen a la finalización de las tesis. Nuestros resultados refuerzan y complementan así hallazgos nacionales e internacionales. Con base en ello, se discute el rol de las instituciones en propiciar la inserción de los tesistas en grupos que fomenten la interacción entre pares, especialmente luego de que han cursado y aprobado los seminarios y se encuentran en las últimas etapas del proceso de investigación y de escritura de las tesis.

Palabras clave
Escritura, Académica, Relaciones, Sociales, Apoyos, Ayudas

Abstract
DISSERTATION WRITING: THE ROLE OF SOCIAL RELATIONS WITH PEERS
Based on a conceptualization of writing as a social and situated practice, we propose to expand the analysis of what researchers do when interacting with other members of their academic community in order to complete their doctoral dissertation. We explore, then, the role of social relationships in the graduate-level dissertation process, focusing on social ties with peers. Based on the analysis of 21 in-depth interviews with candidates and recent PhD graduates in the area of Linguistics and Education, we explore students´ perspective. We found that social interactions with other candidates, members of research teams, or fellowships owners, offer participants academic and emotional support as well as practical advice on procedures that facilitate the dissertation process and thus, contribute to finishing the dissertation. Our findings are in line and complement national and international research. Based on these results, we discuss the role institutions should play in order to facilitate candidates' participation in groups that allow for peer interaction, especially after they have finished their course work and are in the last stages of their research and dissertation writing process.

Key words
Academic, Writing, Social, Relationships, Help, Support

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, exploramos el rol de las relaciones sociales en el proceso de realización de las tesis a nivel de posgrado. Partimos de una concepción de la escritura como una práctica social y situada que presenta demandas específicas relacionadas con el nivel educativo y con la cultura académica en que esta práctica se lleva adelante (Aitchison, 2003; Barnacle & Mewburn, 2010; Carlino, 2005, 2006, 2012; Kamler & Thomson, 2006; Prior, 1998). De esta manera, concebimos que hacer una tesis implica no sólo saber organizar en forma escrita una gran cantidad de contenidos sino también reconocer las convenciones y prácticas discursivas de la comunidad disciplinar en la cual se enmarca, prestando especial atención a las prácticas de participación (Colombo, 2012). Por tanto, ello incluye poder percibir las expectativas y reglas tácitas de dicha participación, así como las relaciones con los supervisores/tutores y pares en el campo académico. Además, implica manejar el impacto que estas interacciones y que el proceso de enculturación tienen en la identidad de los tesistas (Casanave & Li, 2008; Colombo, 2012). Desde el enfoque de las prácticas sociales y situadas de escritura, entonces, se propone expandir la mirada hacia lo que la gente hace en el ámbito académico no sólo al interactuar con los textos en aras de escribir la tesis, sino también al interactuar con otros integrantes de la comunidad disciplinar.

Así, y al respecto de la culminación exitosa de los estudios a nivel de posgrado, varios trabajos han resaltado la incidencia positiva de pertenecer a grupos de investigación y de las relaciones de camaradería entre doctorandos que allí se establecen (Conrad, 2007; Devenish, et al., 2009; Lovitts, 2001; Lovitts & Nelson, 2000; Mullen, 2003; Yates, 2007; entre otros). Estas indagaciones muestran que la colaboración con otros facilita el avance de las tesis y ayuda a mantener la salud psíquica de los tesistas (Dakessian & Sabelli, 2005).

En efecto, investigaciones cuantitativas develan que los candidatos doctorales desean obtener más oportunidades de contacto social e intelectual que propicien un acercamiento a su comunidad académica de referencia (Conrad, 2007). A su vez, estudios cualitativos han demostrado que la pertenencia a grupos constituye un factor fundamental para llevar adelante y terminar exitosamente las tesis doctorales (Devenish, et al., 2009; Reisin & Carlino, 2009).

En la presente ponencia, presentamos resultados que detallan el rol que juegan las relaciones entre pares establecidas en el ámbito académico en el proceso de tesis.

METODOLOGÍA

Esta investigación exploratoria está basada en una muestra de conveniencia (Creswell, 2007) compuesta por 21 estudiantes doctorales y recientes graduados de diferentes programas de las áreas de Lingüística y Educación, ofrecidos por universidades públicas y privadas del área metropolitana de Buenos Aires. Para conformarla, se envió a potenciales participantes un correo electrónico con una breve descripción del proyecto y un cuestionario. Se solicitó una entrevista en persona a aquellos que respondieron y se utilizó la

técnica bola de nieve (Biernacki & Waldorf, 1981; Goodman, 1961) con el fin de ampliar la muestra.
En las entrevistas indagamos el punto de vista de los participantes sobre su proceso de tesis, las dificultades encontradas, el rol de la escritura y acerca de qué personas y de qué manera influyeron en el curso de dicho proceso. Para analizar las entrevistas se siguió una estrategia categorización y contextualización (Maxwell & Miller, 2008) y se combinaron procesos inductivos y deductivos.

RESULTADOS

Al analizar los datos recogidos, identificamos tres ámbitos asociados con las relaciones sociales que inciden o incidieron en el proceso de tesis de los entrevistados: el personal, el laboral, y el académico. Por cuestiones de espacio, presentamos en este trabajo los resultados asociados con las relaciones sociales del ámbito académico centrándonos, específicamente, en las ayudas brindadas por pares, ya que en el análisis estas aparecen como de importancia central para el proceso de tesis. A continuación, se detallan los diferentes tipos de apoyos que los participantes mencionan recibir de compañeros de programas de postgrado, de equipos de investigación, del lugar de trabajo asignado por las becas doctorales[2] y de las cátedras universitarias en las que investigaban y/o enseñaban.

Ayuda académica

La ayuda por parte de pares que se menciona con mayor frecuencia durante las entrevistas es aquella relacionada con cuestiones académicas. Estas cuestiones involucran diferentes "partes" o "momentos" de la tesis doctoral, que abarcan instancias tales como el armado del corpus de análisis o la recolección de datos, el acceso a materiales para la construcción del estado del arte, la elaboración del marco teórico o el análisis de datos.
Al respecto, Julieta[3] relata que sus compañeros de equipo de investigación la ayudaron a *armar el corpus de análisis* y que cuando se reunían le entregaban materiales o se los enviaban por correo electrónico. Es por ello que según esta entrevistada dichas personas "tienen agradecimientos en la tesis". Diana, por su parte, menciona al respecto la ayuda de pares que había conocido en su carrera de grado: "ellos me facilitaban fotocopias, cosas que estaban ahí [en una biblioteca en la que trabajaban]". En ambos casos estas personas permitieron a las tesistas ahorrar tiempo y esfuerzo a la hora de reunir los materiales que conformarían su corpus de análisis lingüístico, y, por tanto, contribuyeron a que las entrevistadas lleven a término sus tesis doctorales.
En relación a *los instrumentos de recolección de datos*, Ariel explica que aprendió a realizar entrevistas gracias a la ayuda de Nuria, compañera de su equipo de investigación quien "tenía más experiencia en el campo". A su vez, Martina indica que su "tesis hubiera sido otra" sin la ayuda de Ximena, quien hizo con ella "todas las entrevistas clínicas". En forma análoga, Carmen señala que una tesista de otra universidad, a quien contactó mediante una profesora de su maestría, le dio acceso a "instrumentos que estaban muy probados" para recolectar sus datos y que, gracias a ello, logró familiarizarse con un tema que desconocía, pero que consideraba "valioso para poder mostrar lo que quería mostrar en su tesis".
Otro aspecto en el cual los entrevistados refieren haber recibido ayuda de pares es en *la selección de los marcos teóricos o bibliografía* utilizada en sus trabajos. Diana comenta así compartir bibliografía con Gisela, quien estaba en su mismo grupo de investigación y tenía un tema similar al suyo. Ernesto afirma consultar mucho acerca de "cuestiones del marco teórico" a Tomás, quien "es un referente" para él, ya que está más avanzado en sus estudios doctorales. Ariel, Martina, Lila y Leonel también declaran haber tenido acceso a materiales teóricos gracias a sus compañeros de grupo de investigación. De hecho, Lucía menciona que para armar el marco teórico, además de la orientación de su directora, le sirvieron las "charlas anexas" con sus compañeros de doctorado o con doctorandos de otros equipos de investigación, ya que esto le brindó "los primeros indicios de por dónde empezar a buscar y armar la red de autores y vertientes" a utilizar en su tesis.
De manera similar a lo que relata Lucía, Ana aduce que su participación en los equipos de investigación de su director y co-directora, así como en otros a los cuales la invitaban eventualmente, le abría las puertas a "espacios de discusión y posibilidad de actualizarse en la bibliografía". Según Ana, tener "mucha gente a la cual preguntar" sobre "campos de conocimiento" de los que "no sabía mucho" le facilitó su proceso de tesis no sólo en cuanto a acceso a bibliografía, sino también acerca de cuestiones puntuales. Por ejemplo, relata que los intercambios con colegas de otros equipos de investigación le permitieron "revisar sus datos" y constatar que las interpretaciones fueran acordes a determinados marcos teóricos utilizados en su trabajo. De acuerdo con Ana, además, los momentos claves en su formación en investigación consistieron en aquellos en los que tuvo "algún problema que resolver" y se encontró "yendo y preguntándole a la gente" cómo hacer lo que no sabía.
En efecto, Ana no es la única entrevistada que resalta el rol fundamental que los intercambios con otros actores juegan en la formación doctoral para llevar a término la tesis. Si bien muchos de los entrevistados mencionan haber recibido consejos y ayuda por parte de superiores tales como directores, co-directores o expertos en determinado tema o campo disciplinar a quienes consultaron, los intercambios con otros doctorandos o investigadores jóvenes aparecen como un elemento clave para el desarrollo de sus tesis.
De hecho, un tema recurrente en las entrevistas como factor determinante para hacer avanzar las tesis fue la presencia o ausencia de *espacios sostenidos de trabajo e intercambio con pares* tales como los equipos de investigación. Según Lila, trabajar "en equipo, en general, es más fácil" por las siguientes razones:

> tenés otros con los que dialogar, discutir, aportar. (…) O sea cuando vos tenés que eeeh, cuando discutís con otros, pero en general, siempre eso te ayuda a revisar tus propias ideas, a ver si están bien argumentadas, a replantearte si no podés hacer las cosas de otra forma. (…) además del trabajo con el director, el escuchar los problemas de los otros y contar los propios te servía… además que por ahí encontrabas vínculos entre los propios… digo, en este caso que eran gente que estaba haciendo el doctorado en educación, pero en temas bien diferentes, ¿no? Y después cuando estás en un equipo bueno, evidentemente que eso te alimenta desde la bibliografía que otro leyó y que te dice "leé esto que me pareció buenísimo" y decís "capaz que para mí me sirve", o nada, las preguntas que te hacen. A mí me pasa que cuando tengo que contar mi proyecto de investigación, y por donde voy, me re engancho con el tema.

La mayoría de los entrevistados coincidieron en que el trabajo en equipo los enriquecía ya que podían aprender no sólo de las experiencias de otros que estaban atravesando un proceso similar al suyo, sino también a través de los cuestionamientos que estas personas hacían a sus proyectos.
La importancia del trabajo con pares para desarrollar ideas y avanzar con la investigación se vuelve aún más patente en la entrevista con Ariel, a quien escribir en "primera persona del singular" su tesis le parece "una impostura". Esto se debe a que considera su investi-

gación fruto de un "trabajo colectivo", como ilustra la siguiente cita:

Entrevistadora: ¿Y en qué te ayudó este subgrupo [dentro del equipo de investigación del que participa]?
Ariel: Y a pensar, digamos, o sea, para mí es central. Yo no sé si es ayuda. Porque ayuda yo la veo como una cosa que yo vengo solo con mi idea y alguien viene y me dice "mirá, vení por acá". Yo el laburo lo estoy pensando de manera bastante colectiva, como surgió al final, como que fue esto, digamos, yo cuando estoy escribiendo [la tesis] me pasa esto que te decía, repito, no sé cómo voy a hacer. A mí me gustaría o hacer un impersonal o un nosotros. (…) La verdad es que yo no puedo decir "estas ideas son mías", es una estupidez. De hecho muchas veces yo cuando escribo, digamos, me cuesta decir quién sacó la idea, digamos, de dónde salió la idea. Si bien yo tengo el laburo más puntual con mis entrevistas, las categorías, pero esto ha sido pensado con colegas, digamos.

Así encontramos que para Ariel las relaciones sociales no "*ayudan*" sino que son "*constitutivas*" del trabajo de tesis. De hecho, la importancia que las relaciones entre pares adquieren en el proceso de tesis se ve también confirmada en los casos que contrastan con los anteriores.
En efecto, durante la entrevista, tanto Mariano como Mara declararon que el mayor desafío enfrentado con respecto a su tesis era la "soledad". Mientras el primero afirma no sentirse cómodo "trabajando sin compañeros con los que pueda intercambiar opiniones", en forma análoga, Mara expresa la importancia de que "el otro ponga en cuestión" lo que el tesista hace para habilitar el "seguir pensando". Asimismo, Mariano declara sentirse "perdido" en su proceso de tesis por lo que tiene que "buscar información, buscar gente para que me acompañe, buscar ideas" para armar su proyecto de tesis. Esto, según él, sucede porque sigue "sin encontrar la brújula para ver qué escribo, para dónde lo oriento, y a quién encuentro como que yo pueda serle útil [a esa persona] y me pueda ser útil a mí en este proceso".
Finalmente, dos tercios de los entrevistados mencionan *intercambiar borradores* de su trabajo doctoral con pares. Por lo general, son los compañeros de grupos de investigación quienes leen publicaciones relacionadas con las tesis. Por ejemplo, Ariel comenta que sus artículos los leía "gente del equipo", Ana indica que personas de otros grupos de investigación "leyeron todo lo que iba escribiendo" y le "mandaban correcciones" y Julieta expresa que sus colegas "en general leían borradores" y "se bancaban las lecturas" antes de que presentara alguna ponencia o mandara algún artículo a publicación. Por otra parte, los entrevistados que no pertenecen a equipos de investigación, mencionan recibir este tipo de ayuda por parte de compañeros de programa doctoral o cohorte.
En definitiva, casi la totalidad de los participantes indican haber obtenido asistencia por parte de pares tanto para el relevamiento y análisis de datos como para el armado del corpus de análisis, estado del arte y marco teórico. Asimismo, estas personas también colaboran al actuar como lectores-prueba de borradores o trabajos relacionados con las tesis. Por ende, nuestros resultados hasta aquí muestran cómo las relaciones con otros doctorandos e investigadores jóvenes contribuyen a llevar a término las tesis ya fuere brindando ayudas puntuales y/o un acompañamiento sostenido *de tipo académico*.

Ayuda emocional

La mayoría de los entrevistados coincidieron en que escribir una tesis significa también tener que lidiar con las ansiedades y tensiones asociadas tanto con la novedad y la dimensión de este tipo de proyecto, como con su gradual exposición y participación ante una determinada comunidad disciplinar (Barnacle & Mewburn, 2010; Carlino, 2012; Kamler & Thomson, 2006). Es así que la ayuda emocional brindada por las personas con las que comparten determinados ámbitos del mundo académico, es decir, con quienes están atravesando o ya han pasado por experiencias similares, aparece como un factor significativo en el proceso de tesis.
Todos los entrevistados mencionan recibir algún tipo de *acompañamiento afectivo* por parte de pares en diferentes esferas del ambiente académico. Durante la entrevista, Julieta menciona haber terminado "la tesis con Yamila", con quien hablaba "mucho por teléfono […] sobre el proceso y sobre esta cuestión de lo difícil que era abrir espacios [para poder dedicar tiempo a la tesis]". Julieta afirma que "si bien los temas [de las tesis de cada una] no tenían absolutamente nada que ver", la contención emocional que le brindó su compañera constituyó un acompañamiento clave mientras elaboraba su escrito.
Para Flavia hablar "horas por teléfono" con Natasha, persona con quien comparte el lugar de trabajo asignado por sus becas doctorales, también implica un sostén emocional. Además, menciona reunirse con otras dos becarias de disciplinas diferentes a la suya a quienes conoció en un congreso y discutir "cómo organizar los tiempos, que es difícil, de las ventajas y desventajas de dedicarse solo a la investigación". Esto, según Flavia, la hace sentir menos "aislada" del mundo y evitar lo "solitario" del "trabajo de investigación".
En forma análoga, Lucía indica recibir contención por parte de María y Ludmila, quienes se encuentran como ella haciendo sus estudios de posgrado pero en universidades y programa diferentes. Por un lado, menciona que con María hablan mucho "de la relación con nuestros directores" que "tienen estilos muy distintos" por lo que pueden ir "contrastando todo el tiempo". Esto, según Lucía, "es como el desahogo", ya que le permite pensar desde otra perspectiva cómo manejar la relación con su supervisor, sobre todo cuando se encuentra en conflicto con su proyecto de tesis. A su vez, Lucía relata contar con el apoyo de Ludmila, ya que se ven con frecuencia en la universidad donde ambas dictan clases y, por lo tanto, la escucha y la contiene cada vez que se siente sobrepasada, estresada, o frustrada a causa de su trabajar en su investigación doctoral. Además de la escucha y contención afectiva brindada por estas personas que se encuentran en situaciones similares pero son ajenas a su programa doctoral, Lucía menciona que el hecho de haber podido "generar una amistad" y "un muy buen grupo" con sus compañeros de cohorte acarrea cierto sentimiento de bienestar que la anima a seguir poniendo energía en su trabajo como tesista.
Asimismo, Diana refiere que el acompañamiento de Gisela, con quien viajó a una universidad extranjera por varios meses, "fue muy importante" durante este período en que llevó "una vida muy sacrificada" al trabajar en forma intensiva en su tesis. El sentir que alguien más estaba en "en la misma situación" que ella, según Diana, la animaba a finalizarla. En forma similar, Mariano indica que sus compañeros del programa de doctorado son importantes para él "desde el punto de la palmadita y decir vamos para adelante", sobre todo en los momentos en que se sentía inseguro en cuanto a su capacidad académica o en cuanto a poder cumplir con las demandas de los seminarios. De hecho, declara haber comenzado y sostenido hasta el momento de la entrevista sus estudios doctorales gracias al empuje brindado por sus compañeros de cursada. Ellos, según Mariano, son quienes "influyen en el proceso" de tesis y lo "alientan a concretarla".
A su vez, los participantes que al momento de la entrevista habían

tenido o tenían una beca mencionaron con recurrencia su lugar de trabajo. Para Flavia, el instituto al cual asiste como becaria se transforma en un "refugio" luego de enfrentar el fallecimiento de su directora, ya que su sentido de pertenencia aumenta al "tener más relación" con otros becarios. Valeria aduce que asistir regularmente a la institución donde realiza sus actividades de beca la ayuda ya que "hay una energía de trabajo" que le transmiten los demás y, según esta entrevistada, esto le "sirve" para mantener el entusiasmo en su proyecto de investigación doctoral. Por su parte, Tomás asevera que las personas que asisten a este ámbito hacen "más amena la jornada laboral" y, para Amalia, son sus compañeros quienes le brindan "contención afectiva, en el sentido de generar un espacio de trabajo armónico", lo cual la hace sentir "más cómoda". Del mismo modo, Diana declara que "lo bueno de los becarios es poder compartir las cosas". Ariadna, además, conceptualiza su lugar de trabajo como "un espacio de socialización y de compartir, y de ver que otras personas están en la misma", lo que contrarresta lo "solitario" del trabajo de investigación. En ese sentido, Ernesto afirma que para él "la tesis no solamente implica un trabajo individual", razón por la que siente que su ámbito de trabajo "está formado por gente" cuyas voces se hacen parte de su escrito.

Como puede verse, asistir asiduamente a un ámbito laboral donde se establecen relaciones con otros favorece al proceso de tesis, ya sea porque allí encuentran sostén emocional, se neutraliza el aislamiento, se les hace más placentero el trabajo de investigación y/o se vive como parte constitutiva del mismo.

En definitiva, el análisis de los datos muestra que las interacciones de los tesistas con pares del ámbito académico influencian en forma positiva el proceso de tesis. La contención, el aliento y el entendimiento brindado por aquellos que se encuentran en situaciones similares ayudan a atravesar los momentos de "saturación", "hastío" o "intranquilidad" asociados con la tesis (Carlino, 2005). En forma correlativa, el compartir con otros --tanto en espacios informales y autogestionados por los propios tesistas, como también en ámbitos formales, como el lugar de trabajo-- parece hacer más amena la jornada laboral y contrarrestar los sentimientos de aislamiento, angustia y soledad que muchos doctorandos experimentan al llevar adelante su investigación.

Ayuda práctica

Además de apoyo académico y emocional, los entrevistados expresan recibir de sus pares *consejos prácticos* relacionados con normativas a cumplir, y acceso a materiales como informes de avances y tesis completas. Este tipo de ayuda, al igual que la de tipo emocional, si bien no siempre se encuentra relacionada en forma directa con el trabajo de tesis, agiliza el cumplimiento de ciertos requisitos académicos, institucionales y/o administrativos necesarios para su finalización.

Según Ariel, una compañera de su grupo de investigación que ha sido becaria por más tiempo que él es quien le "da una mano" para lidiar con cuestiones administrativas, tales como procedimientos y fechas límites para entregar formularios, cuestión en la que reconoce ser "bastante desordenado". Ariadna, por su parte, declara consultar a un compañero con mayor experiencia "acerca de todos los trámites, lo que es burocrático", como también para que le permita examinar "cosas que él escribió, para ir viendo modelos" de los mismos escritos que la entrevistada necesita encarar.

En la misma línea, Diana comenta que para redactar documentos requeridos por su programa doctoral o por el organismo del cual dependía su beca (por ej., plan de tesis) "siempre les iba pidiendo a compañeras que estaban más adelantadas que me pasaran sus trabajos". Así, contar con una "cadena de solidaridad" constituida por "gente que hizo más o menos el mismo recorrido" facilitó a esta tesista hacer frente a los textos que precisaba redactar. Al respecto de estas ayudas, tanto Diana como Ariadna expresan que si bien cada proyecto es único y los contenidos varían, el tener modelos de documentos que ya han sido aprobados permite conceptualizar mejor las tareas de escritura y, por tanto, contribuye a llevarlas a cabo.

En este sentido, el acceso a tesis completas fue mencionado por varios entrevistados como un elemento clave para poder hacer avanzar las propias gracias a conocer productos textuales similares al que necesitan encarar. La disposición de los pares por compartir estos escritos u ofrecer orientación sobre cómo obtenerlos resulta aún más significativa dado que, sobre todo en el ámbito local, estos materiales no siempre son de fácil acceso porque muchas universidades no los divulgan al considerarlos confidenciales (De la Fare & Lenz, 2012). De esta manera, Martina declara que mientras redactaba su tesis la "tranquilizaba" leer las que sus compañeros de equipo de investigación ya habían defendido. Esto, según ella, la "ayudó a pensar en la organización de los capítulos" de su texto y hacer frente a "lo nuevo", al "vacío" y la "crisis" que en algún momento sintió en cuanto a cómo presentar sus resultados sobre el papel. Asimismo, Ernesto comenta que leer la tesis de una colega española le "sirvió mucho" para armar el proyecto de investigación que acompañara su pedido de beca doctoral. Por su parte, Julieta relata haber utilizado tesis de otros campos como guía para escribir el estado de la cuestión de la suya, ya que su trabajo se centraba en hechos de la actualidad y muchos materiales sobre este tema aún no se encontraban publicados. Al respecto, refiere que el hecho de conocer a "media facultad" (dado que realizó su doctorado en la misma institución en la cual trabaja) fue un factor que le permitió conseguir con facilidad tesis completas de otros. Según ella, "las redes [sociales] en este caso funcionan, y funcionan muy bien", por lo menos para quienes son parte de la institución.

Hasta aquí, y con base en los datos expuestos, el análisis permite observar que las relaciones con otros permiten el acceso a información que agiliza diferentes instancias asociadas en forma directa o indirecta con el proceso de tesis, tales como la confección de documentos, anteproyectos, solicitudes, etcétera, requeridos en diversos momentos por distintas instituciones y relativos al proceso de tesis. Al permitir el cumplimiento de estas demandas en forma expeditiva, estas ayudas facilitan el recorrido a realizar para concretar los proyectos doctorales. En particular, algunas orientaciones permiten tener acceso a modelos de las escrituras que se encaran, textos que muchas veces son de escueta divulgación, a raíz de lo cual se les dificulta a los tesistas el representarse cómo es el género al que pertenece el producto textual final que se les solicita.

CONCLUSIONES

En este trabajo partimos de un enfoque de las prácticas sociales y situadas de la escritura. Por ello, focalizamos en los modos de participación que permiten a los tesistas el aprendizaje de las prácticas de escritura, sobre todo mediante su gradual inmersión en una comunidad de práctica disciplinar (Colombo, 2012). Sin desconocer la importancia de los vínculos del ámbito personal y laboral, nos hemos centrado en los resultados que ponen de manifiesto la influencia positiva que las relaciones sociales del ámbito académico ejercen sobre el proceso de tesis, refiriéndonos en especial a los lazos entablados con pares.

Como muestra nuestro análisis, las interacciones con personas con las que se comparte el estatus de estudiante de posgrado, integrante de grupo de investigación o becario brindan ayuda académi-

ca y otorgan acceso a materiales que facilitan tanto la recolección y análisis de datos como la selección de bibliografía y marcos teóricos para la tesis. A su vez, al actuar como lectores-prueba, estas personas contribuyen a hacer avanzar la escritura y la investigación doctoral. Asimismo, el contacto formal o informal con compañeros también brinda sostén emocional a los tesistas, quienes aprecian la compañía y la contención de aquellos que atraviesan o han atravesado procesos similares. Finalmente, es mediante estas relaciones entre pares que se accede información de tipo práctica que permite cumplir en forma eficiente tanto los requerimientos de los programas de posgrado como los de los organismos financiadores de becas.

Estos hallazgos, en línea con indagaciones previas llevadas a cabo tanto en el ámbito nacional (Carlino, 2005; Colombo, 2012b; Reisin & Carlino, 2009) como internacional (Conrad, 2007; Devenish, et al., 2009; Lovitts, 2001; Lovitts & Nelson, 2000; Mullen, 2003; Yates, 2007), evidencian que las relaciones de camaradería entre estudiantes doctorales así como los sentimientos de pertenencia a grupos de investigación o lugares de trabajos impactan en forma positiva en la experiencia de los tesistas.

Debido a esta importancia de las relaciones con compañeros de diversa índole, creemos que las instituciones debieran propiciar la inserción de los tesistas en grupos de pares, especialmente luego de que hayan cursado y aprobado los seminarios y se encuentren abocados a la elaboración de la tesis. En esta forma se abriría un espacio donde los doctorandos compartan cuestiones disciplinares, metodológicas, teóricas y prácticas que los ayuden a revisar y avanzar con su investigación y sus textos, ya que es siempre con otros, con su presencia material o simbólica, que el saber se construye.

NOTAS

(1) Este trabajo fue realizado en el marco de la Beca Posdoctoral de Repatriación otorgada por el Consejo Nacional de Investigación Científica y Técnica de Argentina a la primera autora y forma parte del Proyecto PICT 2010-893, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica de Argentina, el cual integra la segunda autora.

(2) La mitad de los entrevistados tenían becas de posgrado otorgadas por organismos nacionales tales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (AGENCIA) Dado que estas becas son de dedicación exclusiva, se asigna a los becarios un lugar de trabajo, el que debe coincidir con el de alguno de sus directores (Cfr. Reglamento de Becas del CONICET http://web.conicet.gov.ar/documents/11716/38885/RD+20111103-3224+nuevo+regl.pdf y de AGENCIA http://www.secyt.unc.edu.ar/foncyt/download/foncyt_reglamento_becas.pdf).

(3) El nombre de los entrevistados fue cambiado para mantener la confidencialidad.

BIBLIOGRAFIA

Aitchison, C. (2003) Thesis writing circles. Hong Kong Journal of Applied Linguistics, 8(2), 97-115.

Barnacle, R. & Mewburn, I. (2010) Learning networks and the journey of 'becoming doctor'. Studies in Higher Education, 35(4), 433-444.

Biernacki, P. & Waldorf, D. (1981) Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. Sociological Methods & Research, 10(2), 141-163.

Carlino, P. (2003) La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso. 5-9 de mayo de 2003. Disponible en http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm.

Carlino, P. (2005) ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. Educere, 9(30), 415-420. Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/123419980/123456782/articulo123456719.pdf.

Carlino, P. (2006) La escritura en la investigación. En C. Wainerman (Ed.), Serie Documentos de Trabajo Nro. 19, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, 43. Disponible en http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF.

Carlino, P. (2012) Helping doctoral students of Education to face writing and emotional challenges in identity transition. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), University writing: Selves and texts in academic societies (Vol. 24, pp. 217-234) Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Casanave, C.P. & Li, X. (Eds.) (2008) Learning the literacy practices of graduate school: Insiders' reflections on academic enculturation. Ann Arbor: The University of Michigan Press

Colombo, L. (2012a) Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR [en CD] (Vol. 1, pp. 82-85) Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Disponible en https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado.

Colombo, L. (2012b) Grupos de escritura en el posgrado. Ponencia presentada en la VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, 7 y 8 de agosto de 2012. Disponible en http://www.biomilenio.net/biomilenio/index.html.

Conrad, L. (2007) Developing the intellectual and emotional climate for candidates. En C. Denholm & T. Evans (Eds.), Supervising doctorates downunder: Keys to effective supervision in Australia and New Zealand. Victoria: Acer Press.

Creswell, J.W. (2007) Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2da ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.

Dakessian, M.A. & Sabelli, M.J. (2005) (Más) reflexiones, obstáculos y alternativas para la escritura de una tesis. Aprendizaje Hoy 62, 35-43.

Devenish, R., Dyer, S., Jefferson, T., Lord, L., van Leeuwen, S. & Fazakerley, V. (2009) Peer to peer support: the disappearing work in the doctoral student experience. Higher Education Research & Development, 28(1), 59-70.

Goodman, L.A. (1961) Snowball sampling. Annals of Mathematical Statistics, 32(1), 148 - 170.

Kamler, B. & Thomson, P. (2006) Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision. London and New York: Routledge.

Lovitts, B.E. (2001) Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishing.

Lovitts, B.E. & Nelson, C. (2000) The hidden crisis in graduate education: Attrition from Ph. D. programs. Academe, 86(6), 44-50. Disponible en http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2000/ND/Feat/lovi.htm?PF=1.

Maxwell, J.A. & Miller, B. (2008) Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), Handbook of emergent methods (pp. 461-477) New York: The Guilford Press.

Mullen, C. A. (2003) The WIT cohort: A case study of informal doctoral mentoring. Journal of Further and Higher Education, 27(4), 411-426.

Prior, P.A. (1998) Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Reisin, S. (2009) Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la graduación en posgrados de Ciencias Sociales. Un estudio de caso. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

Reisin, S. & Carlino, P. (2009) Factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en ciencias sociales. El punto de vista de los involucrados. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XVI Jornadas de Investigación - Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Disponible en https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado.

Yates, B. (2007) Integrating doctoral candidates into research teams. En C. Denholm & T. Evans (Eds.), Supervising doctorates downunder: Keys to effective supervision in Australia and New Zealand (pp. 105-112) Victoria: Acer Press.

NIVEL DE DESARROLLO ACTUAL DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS

Colombo, María Elena; Curone, Gladys; Pabago, Gustavo; Alcover, Silvina Mariela; Martínez Frontera, Laura Celia; Gareca, Daniel; Gestal, Leandro; Lombardo, Enrico
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Se investiga la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica de ingresantes universitarios, CBC de UBA, asignatura Psicología. Hipótesis: 1) Los ingresantes a la universidad presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica. 2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios, mientras que la experticia disminuye o bien no aparece cuando tienen que dar cuenta de puntos de vistas divergentes. Se administró una prueba en la que se solicitó a los alumnos producir textos donde expresaran puntos de vistas a favor y en contra de un artículo de opinión y otro académico. Los resultados permitieron mantener la primera hipótesis. La segunda hipótesis no pudo contrastarse porque no hubo producciones textuales. Los textos que no tuvieron o no lograron argumentaciones están siendo analizados por el equipo de investigación con el objetivo de diseñar un dispositivo pedagógico-didáctico a implementarse en el segundo cuatrimestre de 2013 en la asignatura Psicología del CBC de UBA.

Palabras clave

Habilidad argumentativa, Producción discursiva escrita informal, Producción discursiva, Escrita, Acadé

Abstract

ACTUAL DEVELOPMENT LEVEL OF ARGUMENTATIVE SKILLS IN ACADEMIC STUDENTS

We investigate the academic argumentative writing skills from discursive productions of university entrants, CBC UBA, course: Psychology. Hypothesis: 1) University entrants reveal skills to use argumentation in informal writing discursive productions, however the expertise to use argumentation decreases or does not appear in academic writing discursive productions. 2) University entrants who perform academic writing discursive productions, have skills to provide reasons and evidence which support their viewpoints, however the expertise decreases or does not appear when they have to acknowledge divergent viewpoints. We administrated a test in which students were asked to produce texts that express viewpoints in favor of an opinion piece and an academic article, and texts against them. Results allowed us to keep the first hypothesis. The second hypothesis could not be contrasted because there were not textual productions. The texts that did not have or achieve argumentations are being analyzed by the research team in order to design a pedagogical-didactic device, which is going to be implemented in Psychology courses from CBC-UBA, in the second semester of 2013.

Key words

Argumentative skills, Informal written discourse production, Academic, Writing, Discursive production

INTRODUCCIÓN

En el proyecto de investigación UBACyT 2011-2014, Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica, se considera que la competencia textual para la comprensión y producción escrita argumentativa es una de las competencias de orden superior necesaria para el desarrollo efectivo de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo como el que exige el pensamiento científico. Esta habilidad, que se consolida en la adolescencia tardía, no emerge espontáneamente sino que necesita de su práctica y uso en contextos de instrucción específicos como los que corresponden al ámbito académico. Algunos investigadores (Carlino, 2005; Silvestri, 2001; Vazquez, Rosales, Jacob, Pelizza, & Astudillo, 2004, 2005, 2008) señalan que la escritura académica que se exige a los alumnos en la universidad, por lo general, no se enseña porque probablemente se supone que es una habilidad general que se ha aprendido en niveles educativos anteriores y que es transferible a nuevas situaciones. Asimismo, señalan la creencia dominante respecto de que con la comprensión de los textos fuente debería ser suficiente para estar en condiciones de escribir acerca de su contenido, no tomándose en cuenta que, además del dominio del conocimiento disciplinar, se requiere un trabajo didáctico especial que actúe posibilitando procesos cognitivos de planificación del texto escrito, ya que esto no se desencadena espontáneamente en los alumnos.

En el proyecto de investigación señalado nos hemos propuesto, en primer término, realizar una evaluación diagnóstica del "nivel de desarrollo actual" (Vigotsky, 1991, 1995) de las habilidades argumentativas en la producción discursiva escrita y en segundo término, a partir del estudio de los resultados de la evaluación diagnóstica, elaborar un diseño pedagógico-didáctico específico para la promoción de habilidades argumentativas académicas como parte del trabajo dentro del currículum de la asignatura Psicología del CBC de UBA.

En el presente informe se brindan los resultados de la evaluación diagnóstica realizada en el segundo cuatrimestre 2012 a alumnos ingresantes al CBC de UBA que cursaban la asignatura Psicología; este trabajo corresponde al cumplimiento de los dos primeros objetivos:

1) evaluar el nivel de desarrollo actual (lo que son capaces los alumnos de hacer por sí solos en función de sus conocimientos interiorizados, Vigotsky, 1991, 1995) de las habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita de los ingresantes universitarios del CBC de UBA;

2) evaluar las diferencias de habilidades argumentativas en el contexto informal y académico en la producción discursiva escrita.

Las hipótesis que se ponen a prueba son:
1) Los ingresantes a la universidad presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica.
2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios -dimensión sustantiva-, mientras que la experticia disminuye o bien no aparece cuando tienen que dar cuenta de puntos de vistas divergentes o en contraposición con sus propios puntos de vista -dimensión dialógica-.
Definición de las variables:
Habilidad argumentativa: es un medio para resolver diferencias de opinión (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006). Esta variable se estudiará en términos procesuales (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006). Se discriminan dos dimensiones: las formas del razonamiento para defender el punto de vista propio y las formas para sustentar por medio del razonamiento puntos de vista divergentes o en contraposición con el punto de vista propio.
Producción discursiva escrita argumentativa: es un modo de organizar el discurso escrito que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a la tesis u opinión que sostiene el autor (adaptación de la definición de van Eemeren et al, 2006, para la producción escrita). Se discriminan dos condiciones: informal: texto de opinión, y académico: texto académico.

METODOLOGÍA

Se trabajó con una muestra intencional de alumnos ingresantes al CBC de UBA que cursaban la asignatura Psicología en el segundo cuatrimestre 2012. Se realizó un estudio correlacional entre 1) habilidad argumentativa y tipo textual escrito argumentativo informal/ académico (Hipótesis 1); 2) habilidad argumentativa sustantiva/dialógica y tipo textual escrito argumentativo académico (Hipótesis 2).
Procedimiento: en la segunda semana del segundo cuatrimestre 2012 se administró una prueba en la que se solicitó a los alumnos que construyeran un texto en el cual expresaran su punto de vista respecto de la opinión del autor. Se solicitó la firma del consentimiento para la realización de la misma.
Material utilizado: el protocolo diseñado consta de una primera parte en la cual se solicitan las variables nominales: edad, año de finalización de la escuela secundario, mes y año de ingreso al CBC de UBA, carrera elegida, materias que cursa en el segundo cuatrimestre 2012. A continuación aparece un texto escrito, de opinión, para una parte de la muestra y académico de ciencias naturales para la otra parte de la muestra (los protocolos son diferentes en función del tipo de texto utilizado). Los textos fueron igualados en cantidad de palabras (204 y 210 palabras respectivamente). Seguidamente se realiza una pregunta de control de comprensión del punto de vista del autor que debe marcar con una X. Posteriormente se pide: "Expresá tu posición respecto a lo enunciado por Silvio acerca de la conducta del Rey, dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista" para el texto de opinión y "Expresá tu posición respecto a lo enunciado por Eddington, dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista" para el texto académico. Aparece a continuación un espacio libre para que el alumno responda. Finalmente se solicita que adopte un punto de vista opuesto al que tomó anteriormente: "Si las razones que diste fueron a favor, ahora te pido que escribas las razones en contra. Si las razones fueron en contra, ahora te pido que des las razones a favor".
Análisis de la información: los textos producidos por los alumnos fueron analizados con un plan de categorías que se organizó en tres dominios: 1) Evaluación general de la escritura (subcategorías: adecuación, coherencia y cohesión). 2) Revisión analítica del proceso de discusión crítica (subcategorías: confrontación, discusión argumentativa). 3) Solidez de la argumentación (subcategorías: consistencia global lógica y pragmática, consistencia de los argumentos individuales -aceptabilidad, validez y esquema argumentativo-, reglas de discusión argumentativa). El plan de categorías para analizar las argumentaciones se elaboró a partir del enfoque propuesto por van Emmeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans (2006) y para el análisis general de la escritura se consultó a Sanchez (2011), Halliday & Hassan (1976) y De Baugrande & Dressler (1997).
La fiabilidad de las categorías utilizadas se basa en triangulación de fuentes para el dominio de escritura y en la evaluación realizada por un comité de expertos externo compuesto por tres profesores de la asignatura Introducción al Pensamiento Cientifico del CBC de UBA para las categorías sobre argumentación.

DESARROLLO

De acuerdo con el análisis realizado a partir de la información recogida se caracterizó a la muestra: N=49, entre 18 y 21 años, M=18,85. El año de finalización de la escuela secundaria: 57% en 2011, 25% en 2010, 5% en 2009, y 4% en 2012, M=2010,63. Mes y año de ingreso al CBC: 6% (3) marzo 2012 y 94% (46) agosto 2012. La carrera elegida: 59% (29) Psicología, 17% (8) Relaciones del Trabajo, 10% (5) Ciencias de la Comunicación, 6% (3) Musicoterapia, 4% (2) Ciencias de la Educación, 2% (1) Terapia Ocupacional, y 2% (1) Filosofía. De los 49 miembros de la muestra sólo un alumno cursa la asignatura Semiología. Se obtuvieron 19 protocolos sobre texto de opinión y 30 protocolos sobre texto académico.
En el presente trabajo se analizan los dominios dos y tres del plan de categorías, presentándose el análisis del dominio uno en otro trabajo en este congreso.
Respecto de la pregunta de control introducida para evaluar la comprensión del punto de vista adoptado por el autor del texto, para el caso del texto de opinión (19/49), todos los alumnos marcaron la opción correcta que identificaba la postura del autor. Una particularidad de la escritura que hemos observado en los textos producidos por los alumnos que argumentan (10/19) el 30% (3) hacen referencia explícita en el primer párrafo a la posición de ellos respecto de la postura del autor del texto; el resto (70%) lo dejan implícito sin hacer mención al acuerdo/ desacuerdo con respecto a la posición del autor. El segundo pedido que se realizó, en protocolos con texto informal, fue comprendido por el 63% (12/19 protocolos de textos de opinión) de los alumnos entre los cuales estaban los que argumentaron (8 alumnos), mientras que el resto no comprendió lo pedido salvo uno que no produjo ningún escrito.
Para el caso del texto académico (30/49), la pregunta de control introducida para evaluar la comprensión del punto de vista del autor a partir del cual se toma posición en la confrontación, en el primer pedido, fue comprendida (según marca correspondiente en el protocolo) por el 43% (13/30) , entre los cuales sólo uno realiza una argumentación aceptable y consistente, mientras que el 53% (16/30) no comprende el punto de vista y el 4% (1/30) no realiza ninguna marca. En el segundo pedido que se realizó, el 57% (17/30) comprendieron la consigna, el 43% (13/30) no la comprendieron.
Sobre la producción argumentativa a partir del texto informal, el 53% (10) argumenta y 47% (9) no argumenta al primer pedido del protocolo que solicita que exprese su opinión respecto del punto de

vista adoptado por el autor. El 42% (8) argumenta y 58% (10 y 1 no da respuesta) no argumenta al segundo pedido del protocolo en el cual se solicita que expresen una posición contraria a la adoptada en el pedido anterior.

Respecto de la estructura argumentativa y la relación establecida entre las razones, para el primer pedido, el 70% (7/10) realiza una estructura compleja múltiple con relación sintomática, 10% (1/10) realiza una estructura compleja coordinada con relación sintomática, 10% (1/10) realiza una estructura única con relación sintomática, y 10% (1/10) realizan una estructura única con relación causal. Para el segundo pedido el 63% (5/8) realiza una estructura compleja múltiple con relación sintomática, el 25% (2/8) realiza una estructura única con relación causal, y el 12% (1/8) realiza una estructura única con relación sintomática.

Sobre la producción argumentativa a partir del texto académico, sólo se pudo aceptar una argumentación (1/30) para el primer pedido. Se consignaron dos argumentaciones más que quedaron descartadas porque no se comprendió el punto de vista del autor por lo cual no puede establecerse una autentica confrontación de puntos de vista. Esa argumentación tuvo una estructura única con relación causal.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con el análisis realizado respecto del proceso de discusión crítica y la solidez de la argumentación pudo evidenciarse que para el caso de la confrontación, discusión y conclusión de las argumentaciones en los protocolos que trabajaron con texto de opinión, los alumnos pudieron dar razones y justificarlas en un 53% en el primer pedido y 42% en el segundo pedido. Sin embargo, es muy llamativo que para el caso de argumentaciones a partir de un texto académico prácticamente ninguno pudo lograrlo, salvo uno para el primer pedido. Uno de los motivos que puede mencionarse para explicar tan llamativa diferencia es que, como considera Silvestri (2001), en el ámbito de algunas argumentaciones sea necesario, para alcanzar consistencia argumentativa, una cantidad y calidad de información sobre el tema específico que los jóvenes ingresantes a la universidad aun no poseen; se trataría entonces de dificultades en el dominio del conocimiento específico lo que estaría actuando como principal impedimento aunque no es el único, en el caso de argumentaciones a partir de texto académico. En función de la gran distancia que resultó respecto de la productividad argumentativa entre las que se realizaron a partir del texto de opinión y del texto académico cabe entonces mantener la primera hipótesis que afirma que la experticia disminuye o bien no aparece para el caso de la producción argumentativa a partir del texto académico.

Como se mencionó en el comienzo del trabajo la habilidad argumentativa no se alcanza de modo obligatorio sino que debe ser aprendida en contextos específicos en los cuales se demande dicha habilidad. Esta es una competencia de génesis tardía que exige el dominio pleno del razonamiento formal e hipotético; además presenta una variabilidad según el género involucrado, el contexto institucional, y la formalidad o informalidad de la situación.

La segunda hipótesis no pudo ser puesta a prueba porque no hubo producciones textuales para realizar la correlación entre el punto de vista propio y el punto de vista divergente con el propio. Una de las razones que encontramos puede ser debida a la especial dificultad del texto elegido para la prueba, si bien el mismo fue evaluado por el comité de expertos como viable.

Los textos que no tuvieron o no lograron argumentaciones están siendo analizados por el equipo de investigación con el objetivo de identificar las particularidades de las dificultades que presentaron los alumnos para desplegar competencias argumentativas en el contexto académico. La comprensión de las mismas será de mucha utilidad para el diseño del dispositivo pedagógico-didáctico que implementaremos en el segundo cuatrimestre de este año en la asignatura Psicología del CBC de UBA.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez, G. (1996) Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto, Concepción: Universidad de Concepción.

Arrieta, B., Batista Ojeda, J., Meza Cepeda, R. & Meza Corona, D. (2006) La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. (pp. 86-94) Laurus, año/vol, 12, número 021. UPEL, Caracas. Venezuela.

Asti Vera, C. (2008) Escenarios Argumentativos. Iniciación a la evaluación de argumentos. Buenos Aires: Educando.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987) The psychology of written composition, London: Lawrence, Erlbaum Associates.

Briones, G. (1995) Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales. México: Trillas.

Bruner, J. (1991) Actos de Significado. Madrid: Alianza.

Carlino, P. (2002) Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. En Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Carlino, P. (2004) El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Educere.Artículos arbitrados.Año 8.nº 26: pp:321-327 extraído 19/08/2010 dehttp://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: F.C.E.

Carlino, P. (2005).Universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. En Memorias de la Facultad de Psicología. UBA. Tomo I: pp: 181-183.

Cassany, D. (1996) Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2000) Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

De Baugrande, R. & Dressler, W. (1997) Introducción a la lingüística del texto. Barcelona: Ariel.

Engeström, Y. (1987) Learning by expanding; an activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1992) Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R., Pespectives on Activity Theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1994) Training for change. Geneva: ILO.

Engeström, Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

Flower, L. & Hayes, J. (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Textos en contexto I. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Goodman, K. (1996) La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Textos en contexto 2. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Halliday, M. & Hassan (1976) Cohesion in English. London: Longman.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1996) Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

León, O. & Montero, I. (2003) Métodos de investigación en psicología y

educación. Madrid: Mcgraw Hill.

Miettinen, R. (1999) Transcending traditional school learning: teachers work and the networks of learning. En Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. L. (Eds.), Perspectives on Activity Theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Monereo, C. (Comp.) (1991) Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. Barcelona: Casals.

Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E.: Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidós. 1987.

Nisbet, J.: Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En Monereo, C. (Comp.) Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. Barcelona, Casals. 1991.

Olson, D.R. (1997) Talking about text and the culture of literacy. En B. Davies & D. Corsosn (Eds) Oral Discourse and Education, Dordrecht Kluwer Academic.

Padilla, C. (2003) Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios. En Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. I, Número I. Diciembre 2003: pp. 221-236.

Padilla de Zerdán, C. (2003) Metacognición y Procesos de escritura en estudiantes universitarios. En Memorias de la Facultad de Psiccología. UBA. Tomo I: pp. 283- 285.

Parodi Sweis, G. (2010) La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. Revista Signos 2000, 33 (47), 151-166.

Paul, R., Binker, A.J.A., Martin, D. & Vetrano, C.: Critical Thinking Handbook 6th - 9th Grades: A guide for remodeling lesson plans in Language Arts, Social Studies & Science. Santa Rosa, C. A.: Foundation for Critical Thinking. 1995.

Piacente, T. & Tittarelli, A. (2003) ¿Alfabetización Universitaria? En Memorias de las Jornadas de Psicología. Tomo I: p.290-292.

Pozo, I. & Pérez Echeverría, M. (2009) Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en Competencias. Madrid: Morata.

Rivière, A. (1994) Objetos con Mente. Madrid: Alianza.

Santiuste Bermejo, V. (coord.) (2001) Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., y Toledo, E.: El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.

Santiuste Bermejo, V., Garcia, G., Ayala, C. y Briquette, C. (1996) Procesos y estrategias de comprensión lectora, aplicación a la enseñanza de la Filosofía a través de textos. Madrid: Fugaz Ediciones.

Sautu, R. (2003) Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere.

Scribner, S. & Cole, M. (1981) The Psichology of Literacy. Cambridge, MA, Cambridge University Press.

Sanchez, S. (Coord.) (2011) Volver a pensar los textos. Buenos Aires: Publicación CBC UBA.

Serrano de Moreno, S. (2008) Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. En Revista de Ciencias Sociales, vol. 14, número 1. Abril, 2008. Maracaibo.

Silvestri, A. (2001) Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos. Vol. 3, pp. 29-48.

Van Dijk, T. (1983) La ciencia del texto. Buenos Aires: Paidós.

Van Eemeren, F.H., Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006) Argumentación: análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires: Biblos.

Vázquez, A., Rosales, P., Jacob, I., Pelizza, L. & Astudillo, M. (2005) Enseñar y aprender a escribir en la universidad. En Memorias de la Facultad de Psicología. UBA. Tomo I: pp. 321-323.

Vázquez, A., Jacob, I., Pelizza, L. & Rosales, P. (2008) Consignas de escritura en carreras de Ciencias Sociales: Homogeneidad y diferencia. En Memorias de la Facultad de Psicología. UBA. Tomo I: pp. 412-414.

Vygotski, L. (1991) Obras Escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L. (1995) Obras Escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo III

PÚBERES CON RESTRICCIONES SIMBÓLICAS: PROCESOS DEFENSIVOS PREVALENTES

Contrafatti, Liliana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
El abordaje principal de este trabajo es presentar el análisis del material de Entrevistas Psicodiagnósticas de un paciente púber, con restricciones en la simbolización que se manifiestan en la producción discursiva. La asistencia de pacientes por los que se consulta, se realiza en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en el Servicio de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica. El objetivo es articular reflexiones teórico-clínicas sobre las modalidades defensivas prevalentes que adoptan los pacientes dentro del rango etario de 10 a13 años. Estas modalidades, son formas singulares de inscripción. Al servicio de evitar la confrontación con las carencias que implicarían al sujeto en sus problemas para aprender. Se toman variables de las que se realizan inferencias acerca de los modos de procesamiento del psiquismo, para la resolución de situaciones problemáticas que al paciente le resulten conflictivas. Articulando la intersubjetividad, lo extraescolar y la oferta simbólica actual. Las nuevas tecnologías ofertan un atractivo virtual con la compensación de investimientos en actividades solitarias, reiterativas, con escaso contenido de pensamiento. Lo que atenta al proceso de complejización de la producción simbólica.

Palabras clave
Modalidades defensivas, Pubertad, Conflicto, Simbolización

Abstract
RESTRICTIONS PUBESCENT SYMBOLIC: DEFENSIVE PROCESSES PREVALENT
The approach of this paper is to present the analysis of material from a patient psychodiagnostic interviews with restrictions pubescent symbolization manifested in discursive production. Patient assistance for which consultation takes place at the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires, in the Service of the Department of Clinical Psychology. The aim is to articulate theoretical reflections on the modalities clinics that adopt defensive prevalent patients within the age range 10 a13 years. These modalities are enrolling singular forms serving to avoid confrontation with the gaps that involve the subject in their trouble learning. The variables are taken to make inferences about the psyche processing modes for resolving problematic situations that the patient is conflicting result. Articulating intersubjectivity, the formal and symbolic offer today. New technologies offer an attractive compensation virtual cathexes in solitary activities, repetitive, with little thought content. Which goes in the complexity of symbolic production.

Key words
Dfensive modalities, Puberty, Conflict, Symbolization

Se podría considerar que a través del tiempo y particularmente en los últimos años se han evidenciado transformaciones en las problemáticas de los niños y púberes que consultan. En lugar del uso de la palabra, la tendencia pulsional produce actuaciones; restricción de la curiosidad y escaso investimiento del mundo circundante. También, falta de autonomía e incremento en la precariedad simbólica.
Estos aspectos se manifiestan de la siguiente manera: en la forma de hablar, de leer, escribir y dibujar. También predomina la carencia de recursos para la resolución de situaciones conflictivas, tanto en el ámbito aúlico como en la vida cotidiana.
Una de las temáticas que resulta un campo novedoso dentro de las problemáticas en la pubertad es el de la oferta simbólica actual. El campo social provee una dimensión identificatoria valorada sobre todo por los chicos en esta edad: la creación de lazos sociales a través del mundo virtual y el uso de las tecnologías aplicadas en los juegos.
La **pubertad** concibe un proceso de cambios, eclosión del conflicto edípico, metamorfosis del psiquismo, revuelta pulsional, tiempo de duelos. Se complejiza el pensamiento hacia logros más amplios que contemplan la abstracción con la capacidad de formular hipótesis y deducciones. Se producen transformaciones en la forma de escribir, hablar y dibujar, reconociéndose como intérprete de su producción.
Pasaje de lo escolar hacia otros ámbitos de lo extraescolar, aprehendiendo nuevos espacios de investimientos con modos propios y particulares. Un horizonte futuro que incluye un contrato identificatorio en el que se inscriben nuevas marcas de lo socio-cultural y simbólico.
Cabe destacar que la calidad de la actividad representativa, es uno de los factores que caracteriza la producción simbólica del paciente. En muchas ocasiones, los púberes con restricciones en la simbolización, poseen capturas y manifiestan formas representacionales precarias. Aspectos restrictivos que obturan las vías de circulación de la energía pulsional.
"La producción simbólica de los niños con problemas de aprendizaje adopta características en donde tienen lugar procesos de desinvestimiento psíquico al servicio de la **defensa**, que dificultan la catectización libidinal de novedades y conocimientos ofertados por docentes, pares y su cotidianeidad extrafamiliar. Esto se manifiesta en desinterés e importantes inhibiciones en el acceso a lo nuevo y lo aún por conocer". (Rego, V., 2009).
Freud destacó el hecho de que el pasado infantil persiste siempre. A veces, los chicos adoptan formas compensatorias para soslayar el incremento de tensión que les produce tomar contacto con las vicisitudes de lo cotidiano, al no poder encontrar formas adecuadas para su resolución.
Es frecuente encontrarse con púberes en cuyo proceso de Entrevistas Psicodiagnósticas, relaten la exigencia social a la que se ven sometidos. Expresan que estudian y les va mal en las pruebas, tienen dificultades en la realización de las tareas escolares, y las formas

de relacionarse con sus compañeros está teñida de agresiones y crueldad.
Estas formas poco satisfactorias para los púberes, que encubren padecimiento e insatisfacción, tienden a ser compensadas con actividades cuyo pasatiempo es gratificante y placentero.
A tal efecto, suelen presentar actitudes regresivas ligadas a fijaciones a etapas previas de la organización genital infantil. Modos de hallar gratificaciones que poseen aspectos de contenido autoerótico, juegos con tendencias a formas más primitivas de su desarrollo. Generalmente manteniendo actividades solitarias e intrafamiliares.
Estas modalidades tienden a la evitación del conflicto y a la no confrontación con la problemática escolar, pues resulta doloroso para el chico reconocer que aunque estudie no puede aprender.
Este aspecto de **evitación** del conflicto y de soslayar la carencia se considera una **modalidad defensiva**. Esta modalidad es un aspecto del proceso defensivo que se pone en juego al servicio de separar el afecto y el sentido de la representación inconciliable.
Estos **procesos defensivos** pueden ser restringidos, reiterativos, estereotipados o dinamizarse según la conflictiva edípica, la historia libidinal, la oferta simbólica. Los ideales parentales muchas veces no codicen con lo escolar e intelectual.
"Al interior de la clínica psicopedagógica, el conflicto será considerado patológico en la medida en que, por su carácter restrictivo, perturbe la actividad representativa.
Las manifestaciones de estas restricciones son diversas y particulares en cada niño y se expresan a través de la actividad defensiva, en inhibiciones, en falta de creatividad, en silencios, en equívocos, y también en distintas formas de descargas motrices y kinestésicas". (Bo, T., 2009).

PROCESO DEFENSIVO

Se puede considerar entonces que, **defenderse** para un sujeto, implica una doble vertiente: abarca un aspecto que se relaciona con la **intersubjetividad** y con un modo de posicionamiento singular frente al conflicto. Traducido en la capacidad y los recursos que se utilizan para resolver situaciones problemáticas.
Otro aspecto de la **defensa** es de **índole intrapsíquica**, cuya organización remite a la resolución de la conflictiva narcisística, y a la complejidad simbólica.
Las defensas operarían entonces como un recurso de la organización de la actividad psíquica, que permite resguardar al aparato, preservándolo del afecto angustioso.
"El proceso evaluativo de la organización dinámica de los recursos intrapsíquicos de un sujeto, focaliza en el análisis de sus maneras de resolver las situaciones conflictivas y considera al conflicto como propulsor de estrategias de funcionamiento psíquico. La manera con la cual el paciente plantea y resuelve las situaciones conflictivas es la que permite ponderar la plasticidad de sus recursos afectivos". (Schlemenson, S.,2008).
Los púberes que presentan pobreza simbólica suelen defenderse de una manera que no es exitosa, pues predominan defensas que adquieren formas rígidas, repetitivas. Prevalece la utilización de modalidades defensivas con tendencias regresivas.
Peter Blos (1991) expone, a propósito de la diferenciación entre la etapa de latencia, pubertad y adolescencia de un sujeto, la aparición o predominancia de un repertorio específico de mecanismos de defensa, entre otras consideraciones, como expresiones de la dinámica psíquica puberal.
Tal es así, que en los pacientes púberes, los modos defensivos prevalentes adquieren formas regresivas. Mostrando dificultad para establecer renuncias, negación de la problemática, imposibilidad de lograr tiempos de espera y escasa tolerancia en la postergación de la inmediatez por lo placentero.
"La subestimación de las disposiciones del yo infantil para eludir el displacer, ha contribuído a malograr muchas experiencias pedagógicas en los últimos años". (Freud, A. 1961).

ANALISIS DE UNA VIÑETA CLINICA

Entrevista con P. 13 años, cursa 7° grado. La terapeuta y el chico realizan un intercambio dialógico previo.
T: ¿Por qué creés que estás acá conmigo? P: Por cosas que me pasan. T: ¿Qué cosas te pasan? P: Que cuando hago algo mal empiezo a patear todo. T: Me podés explicar un poco más ¿Cómo sería? P: Que si hago una prueba mal y me pongo mal, pateo todo, le pego piñas a la pared. T: ¿Eso cuando te pasó? ¿Cómo fue? P: Por ahora no me está pasando, hace un par de días me pasó.
En este pasaje P. dice "que no le está pasando" (hacer una prueba mal, patear todo, pegar). Se encuentra una incongruencia en el relato, pues P. dice que esto ya no le está sucediendo. Aunque en ese momento es derivado a la consulta.
En esta parte del relato de P. aparecen sus dificultades para la realización de una prueba, aunque no hay una implicación en relación a sus restricciones en el aprendizaje. Se presenta un indicador de negación.
A su vez esta problemática le produce un aumento del monto de tensión endógena que el aparato no puede procesar y es descargada en actuaciones sin mediatización de la palabra, (patear, pegar). P. no logra resolver las situaciones que le resultan conflictivas de modo satisfactorio.
T: ¿Antes te pasaba eso? P: Si, ahora igual no me está pasando. T: ¿Y qué te pasa con las pruebas? P: (silencio)…me saco mal seguro porque no estudio. T: ¿No estudias? P: Y... a veces si, a veces no. T: ¿Cuándo no estudias? P: Cuando tengo que estudiar, a veces no estudio, juego a la computadora, me pongo a jugar a la pelota. T: ¿Qué te pasa cuando tenés que estudiar? P: Como que no tengo ganas de estudiar y no me gusta. T: ¿En qué materias te pasa eso? P: En cualquiera, digamos en Matemática y Lengua.
En este tramo del relato se evidencia cómo a P. se le arma un conflicto, su deseo es no estudiar, pero debe hacerlo. Además, muestra como se está evadiendo de la situación displacentera, buscando satisfacerse a través de recursos que le proporcionan placer, jugar a la computadora, a la pelota, evitando la realización de la tarea.
Esta tendencia con predominio de aspectos regresivos, en los que se recurre a juegos de escasa simbolización, se considera una **modalidad defensiva**.
T: ¿Te pasó que hayas estudiado y no te iba bien en la prueba? P: A veces sí.
T: Vos decís que el año pasado te empezó a pasar esto de estar sin ganas. ¿Qué más te empezó a pasar? P: Y a veces en el colegio no quiero hacer las cosas. T: ¿Entonces qué hacés? P: Me quedo sentado mirando a los otros. T: ¿Y cómo es esto de mirar a los otros? P: A veces me pasa porque no quiero hacer las cosas.
T: ¿Cómo te sentís al estar sentado mirando a los otros? P: Cuando hago una cuenta y me sale mal me enojo, insulto y muchas cosas más. T: ¿Qué otras cosas más?
P: Les pego a veces a mis compañeros, y después voy y les pido perdón.

En este recorte, se muestra como P. aunque estudie no puede aprender, sin encontrar vías adecuadas para la resolución de lo conflictivo. La escasez de recursos va provocando el deterioro de los lazos con sus pares. Cuestiones que incrementan el padecer.

Aquello que no tuvo posibilidad elaborativa, requiere de tratamiento. Pues estas manifestaciones restringen las posibilidades de investimiento de nuevos y más creativos objetos de conocimiento.
La hegemonía de los **procesos defensivos** que se rigidizan y perpetúan en el tiempo atentan en la dinámica y complejización de la producción simbólica.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, P. (2010) "Los trabajos psíquicos del discurso". Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización. Editorial Teseo. Bs. As.

Aulagnier, P. (1977), La violencia de la interpretación, Buenos Aires, Amorrortu.

Bo, T. (2009) Abriendo dimensiones para la intervención terapeútica. En Wettengel, L., Prol, G. (Comps.) "Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes". Noveduc. Buenos Aires.

Casas de Pereda, M. (1999), El camino de la simbolización, Bs. As. Paidós.

Freud, S. (1992)"Más allá del principio de placer" Obras completas. Tomo XVIII. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Freud, A. (2000)"El yo y los mecanismos de defensa" Paidós. Buenos Aires.

Freud, S. (1992) "La negación"en El yo y el ello. Obras completas. Tomo XIX. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Freud, S. (1976) "La interpretación de los sueños"Obras completas. Tomo V. Ed. Amorrortu. Bs.As.

Freud, S. (1998), Proyecto de psicología, Tomo I (1988), Bs. As. Amorrortu.

Maldavsky, D. (1982) Sistemas defensivos y estructuras psicopatológicas, Revista Actualidad Psicológica, vol. 7 N° 74 Pag.36-40, Buenos Aires: UBA. Facultad de Psicología.

Moreira, D. (1997) El tiempo y su dirección, Cap.2, en La pubertad y sus transmudaciones. Sobre el desarrollo normal y patológico, Buenos Aires, FAU Editores

Prol, G. (2009) Aproximaciones teóricas para pensar la metamorfosis del aprender en la adolescencia (bocetos deconstruidos) En Wettengel, L., Prol, G. (Comps.) "Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes". Noveduc. Buenos Aires.

Rego, V. (2009) Transformaciones en la producción simbólica en el proceso terapéutico. En Wettengel, L., Prol, G. (Comps.) "Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes". Noveduc. Buenos Aires.

Schlemenson, S. (2009) "Clínica de los problemas de aprendizaje" Paidós. Argentina.

Wald, A. (2009)"Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños"Revista: Acta Psiquiatrica y Psicológica de América Latina. Volumen 55 N° 4 Buenos Aires

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE BRINCADEIRAS COM RITMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

César Lopes, Neusa De Fátima
Centro Universitário FIEO. Brasil

Resumen
Al ver a un niño jugando rueda cuenta espontáneamente que algo precioso se procesa, ya que es un movimiento de dar, la alegría y la intensidad esencial. Esta investigación tuvo como objetivo ofrecer a los niños la oportunidad de ingresar en contacto con las diversas formas de expresión vinculadas al lenguaje musical rítmica, estimular el desarrollo psicomotor, intelectual y emocional, socialización de facilitación y cooperación. La motivación para el desarrollo de esta investigación fue evaluar la importancia de trabajar con la música, con la intervención de un terapeuta de la música pueden participar en la formación y desarrollo de los niños de edad pre - escolar. Este estudio fue la base de la teoría de Wallon psicógena y contribuyen en gran medida al desarrollo humano, que considera al individuo como un ser global en su totalidad, teniendo también en su constitución, los aspectos emocionales, cognitivos, motrices y su relación con Para los medios más eficaces,trabajo se desarrolló en dos etapas:la elección de las canciones y los juegos musicales, construcción de instrumentos musicales con desechos; ensayo y / o experiencias, participación de la familia, el contacto con instrumentos melódicos y el acompañamiento de las cuerdas vocales y que termina con la culminación-presentación a la comunidad y familia.

Palabras clave
Música, Musicoterapia, El aprendizaje, El desarrollo

Abstract
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE BRINCADEIRAS COM RITMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
By watching a child playing wheel spontaneously realize that something precious is processed, because it is a movement of giving, joy and vital intensity. This research aimed to provide children with the opportunity to come in contact with various forms of expression linked by rhythmic musical language, stimulating psychomotor development, intellectual and emotional, facilitating socialization and cooperation. The motivation for the development of this research was to evaluate the importance of working with music, with the intervention of a Music Therapist may engage in training and development of children age Pre - school. This study was the basis theory of psychogenic Wallon by this theoretical greatly contribute to human development, he sees the individual as a being global in its entirety, taking also into their constitution, emotional aspects, cognitive, motor, and their relationship with the environment. For maximum effectiveness, the work was developed in stages: the choice of songs and play musical, building musical instruments with scraps; trial and / or experiences, family involvement, contact with melodic instruments and strings and vocal accompaniment ending with culmination-presentation to community and family.

Key words
Music, Music therapy, Learning, Development

Nos dias atuais, com o avanço da tecnologia, as crianças pouco utilizam seu corpo nas brincadeiras que realizam. A maioria possui uma vida sedentária, acarretando problemas sociais, emocionais, de linguagem e na construção de si enquanto pessoa. Outro agravante é a questão da escuta; com tantos estímulos sonoros as crianças estão perdendo a capacidade de audição atenta e da concentração. Estão quase sempre ofegantes porque não conhecem os limites dos ritmos internos (respiração, coração, etc). Wallon (2010, p 36) afirma que o "desenvolvimento psíquico da criança supõe uma espécie de implicação mutua entre fatores internos e externos". Ao elaborarmos um trabalho com ritmo na Educação infantil é necessário repeitar e observar as experiências trazidas pelas crianças as quais propusemos desenvolve-lo já que as mesmas estão inseridas em um mundo cheio de possibilidades rítmicas dentro de diferentes culturas e valores. Segundo o escritor Mario de Andrade (in Milleco 2001, p.5), os elementos formais da música, o Som e o Ritmo, são tão velhos como o homem por estarem presentes nele mesmo (...). Segundo ele, quando um homem se percebe como instrumento, como um corpo sonoro, e descobrem que estes sons podem ser organizados, nasce a música. Começa este então, a manejá-los, combiná-los, convertendo-os em matéria nova, em um fantástico veículo expressivo.

Ritmo é vida. Está inserido em tudo; no soprar dos ventos, no nascer e por do sol, no desabrochar das flores e plantas, no caminhar de uma tartaruga, do bicho preguiça, de uma serpente... No ser humano o ritmo se inicia com a concepção a partir da disputa dos espermatozoides à chegada até o óvulo que também pulsa ritmado esperando o momento da fecundação. Fecundado, inicia um novo ritmo, o pulsar de uma nova vida que se inicia dentro de um ambiente cheio de sons e belas melodias emanadas a partir de um mundo rítmico. Embalados neste ritmo, o óvulo fecundado se transforma em um embrião que se veicula ao corpo rítmico o qual lhe fornece os alimentos e proporciona as mais belas experimentações rítmicas, uma orquestra com inusitadas melodias: o som do coração, da movimentação dos órgãos internos, da respiração, o bailar do sangue correndo nas veias, o espreguiçamento e a voz da mãe e o choro ao nascer. Aos poucos o mundo vai se povoando por uma imensa camada de sons e ritmos. Assim somos construídos, um corpo embebido em sons e ritmos. Esses sons e ritmos crescem conosco construindo nossa memória, afetos, ampliando nosso pensamento e linguagem, equilibrando nossa mente, nossos movimentos e fortalecendo nossa musculatura. São experiências construídas a cada dia, estendidas, apreendidas e partilhadas no meio em que vivemos. A partir destas experiências rítmicas vamos construindo nossa própria "orquestra".

A partir da prática de brincadeiras envolvendo ritmos e expressões sonoras corporais, percebe-se que a criança aprende mais rápido, desenvolve habilidades motoras e autodomínio, além de aprender a escrever mais facilmente e ter maior equilíbrio emocional. Atividades de rotina como o ato de escovar e o de segurar um talher e levá-lo á boca corretamente, por exemplo, correspondem a um

bom desenvolvimento psicomotor e o domínio corporal. Para Wallon (2010, p. 135)

O acordo entre as reações posturais e o movimento se traduz nas operações que exigem precisão e firmeza, pela substituição gradual do gesto pela atitude. Caso se trate de apanhar ou manipular um objeto pequeno, os grandes deslocamentos do corpo e dos membros têm, pouco a pouco de se reduzir à mera agitação dos dedos. Essa assertiva vem comprovar que se faz necessário desenvolver trabalhos que proporcionem a criança, a oportunidade de entrar em contato com o próprio corpo e assim, poder trabalhar a percepção que ela tem do seu corpo, de si mesma, pois através da percepção corporal é que a criança poderá estabelecer relações com o mundo que a cerca. Este trabalho oferece à criança a oportunidade de entrar em contato com diversas formas de expressão rítmicas interligadas pela linguagem musical estimulando o desenvolvimento psicomotor, intelectual e emocional, facilitando a socialização e a cooperação. Este estudo teve como inspiração a teoria de Wallon, destacando o movimento, apoiado em Milleco[1] que defende a importância do Cantar humano. A ideia central é a de que o trabalho com ritmos na Educação Infantil auxilia no desenvolvimento global da criança.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foi escolhida a teoria Psicogenética de Wallon para fundamentar este trabalho por este teórico trazer grandes contribuições para o desenvolvimento humano, pois vê o indivíduo como um ser global em sua totalidade, considerando igualmente em sua constituição, os aspectos afetivo, cognitivo, motor e suas relações com o meio. Henri Wallon nasceu na França no ano de 1879, viveu a vida toda em Paris, morreu aos 87 anos. Antes de assumir o trabalho em Psicologia, atuou na área de medicina e Filosofia. Participou ativamente do movimento contra o fascismo, vivenciou duas grandes guerras mundiais (1914-18 e 1939-45). Trabalhou, como médico, em instituições atendendo crianças com dificuldades neurológicas, com Deficiência Mental e de Comportamento. Acreditava que a escola era um local privilegiado para a aprendizagem da criança, que a Pedagogia oferecia campo de atuação na Psicologia e que a Psicologia, por sua vez, oferecia importantes conhecimentos que podem fundamentar a prática pedagógica principalmente na construção do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, ou seja, para Wallon a Psicologia e a Pedagogia são campos inseparáveis. Wallon não separa o biológico do social porque acredita que estas áreas são complementares.

O movimento

Wallon valoriza muito o ato motor atribuindo lhe muitas características nos fazendo perceber que o *movimento* permeia todas as idades e todos os campos, está inserido no que, no estudo do campo da psique, Wallon chamou de campo funcional que são quatro: *movimento, emoções, inteligência e pessoa. O movimento* está presente no primeiro sinal de vida psíquica da criança. Wallon discrimina-o em duas dimensões; expressiva e instrumental - ação direta sobre o meio físico, geralmente o mais estudado. Por se tratar de uma reflexão a partir da prática de brincadeiras com ritmo e que ritmo nos remete à expressão e envolve o meio físico e o movimento engloba todos os outros campos, a opção foi fundamentar o estudo a partir deste 'campo' pois o movimento está inserido em todos os campos em diferente proporção e/ou dimensão.

Emoções: a excitação de uma criança, por exemplo, pode trazer momentos de descontrole ou de entusiasmo sendo refletida na expressão corporal, podendo contagiar positivamente facilitando o conhecimento; Para Wallon a postura corporal sinaliza fatores importantes, segundo ele, muitas vezes o movimento seguido da interação é que facilita a aprendizagem da criança. Também salienta que o pensamento da criança é muito sustentado no movimento.

Inteligência: Wallon defende que a inteligência nasce das emoções e que por meio desta fusão emocional é que a criança obtém o acesso à linguagem e constrói a inteligência. Também afirma que a inteligência se apoia fortemente no movimento, mas que este nunca se completa. Exemplo: Movimento das mãos ao falarmos. Para Wallon (2010, p.145), a aquisição da linguagem não passa de um longo ajuste imitativo de movimentos e sequencias de movimentos ao modelo que, já faz algum tempo, permite que criança entenda algo do que dizem os que a rodeiam.

Pessoa: segundo a teoria Walloniana, pessoa é igual a movimento, afetividade, pensamento e unidade em si. A princípio a criança se percebe como parte do outro, como se tivesse um ligamento, uma cola. Aos poucos, com o percurso da individuação, ela vai se distanciando do outro para a constituição de si. Neste momento, a conduta da imitação possibilita o alargamento de seu eu, acontece um movimento de direção oposta, aos poucos a criança vai se distanciando do outro, como uma expulsão. Wallon (2010, p.145) salienta que a passagem direta do movimento para o pensamento só é possível se o movimento imitado já se produziu espontaneamente no mesmo plano de atividade e nas mesmas circunstâncias que o movimento a imitar.

3.METODOLOGIA

Observando a comunidade atendida e as crianças que se recebe na Escola de Educação Infantil de um bairro de classe "C" localizada em uma cidade da Grande São Paulo, percebemos o pouco contato com brincadeiras que exijam explorarem os movimentos corporais por falta de espaço e por estarem inseridos em uma cultura onde famílias têm como principal fonte de divertimento a TV, os jogos eletrônicos e um crescente contato com a internet. O universo musical é muito limitado e o contato com ruído e muitos estímulos sonoros aproximam-nos de ausência de concentração e da escuta atenta. Conversas com membros da Comissão de Pais e com as famílias que participam das reuniões de pais e mestres na Unidade Escolar (U.E) vieram confirmar este diagnóstico.

Diante desta constatação e sentindo o distanciamento de nossas crianças com as brincadeiras rítmicas e expressões sonora corporal e também com o universo das cantigas e brincadeiras de roda, fui inspirada a criar um projeto que pudesse contemplar e suprir estas necessidades. Assim nasceu o Projeto "Brincando e Aprendendo com Ritmos". Percebemos que a cada novo ritmo, novas brincadeiras ou novas músicas que oferecemos às nossas crianças há um envolvimento, uma imersão nos conteúdos que amplia naturalmente o interesse dos mesmos a compor novas brincadeiras, colocar melodias em frases de histórias e a experimentarem novas possibilidades rítmicas sem medo.

Como atendemos crianças na idade de quatro a cinco anos, refletiremos dentro do estágio do desenvolvimento denominado por Wallon de *Personalismo*. Segundo ele neste período, predomina a instabilidade e toda atividade da criança gira em torno da construção de sua personalidade por meio de três fases: oposição, graça e imitação, uma complementando a outra (Morais e Oncália, 2011 p.227). Para que houvesse uma sintonia entre educadores e educandos, tivemos a preocupação de elaborar algumas etapas de trabalho.

Primeira etapa:

Escolha de algumas músicas e brincadeiras cantadas, buscando vincular a estória trabalhada na semana a fim de uma maior in-

corporação, como exemplo, a música dos sete anões que possibilitou ampliar o movimento da marcha e a articulação das palavras que são pronunciadas com células rítmicas bem definidas, assim, adequando-as aos conteúdos - deixando claro que o objetivo maior é despertar o prazer, ampliando a cultura musical e a experiência de um contato saudável com as possibilidades de *movimento* e sonoridade corporal que será um benefício para o desenvolvimento global. Wallon (2010, p.132/133), menciona que

"um movimento não se constrói como um edifício, com pedaços talhados conforme seu projeto; tem de substituir o projeto das atividades anteriores pelo seu próprio. (...) A criança está inicialmente às voltas com conjuntos de gestos. Os primeiros que aparecem são mais difusos e os mais maciços. (...) O controle que a criança pode ter sobre seus movimentos, ou seja, sua capacidade de inibi-los, selecioná-los e modificá-los, segue uma progressão regional, que mostra claramente sua dependência em relação à evolução fisiológica.

Na **segunda etapa** organizamos momentos e espaços que fossem mais adequados à experimentação das possibilidades rítmicas sonoras, elencando fatores que pudessem interferir na desenvoltura do objetivo proposto; dentre elas foi priorizada: a falta de atenção e limites, a dificuldade de expressão, a dificuldade rítmica e de espacialidade; a falta de socialização e organização pessoal; a dificuldade psicomotora e a relação interpessoal. Estes fatores, se não forem bem trabalhados influenciam diretamente no desenvolvimento global da criança. Cito como exemplo a dificuldade psicomotora: é preciso observar o desenvolvimento óculo motor, a dominância lateral - se a criança manuseia o lápis com facilidade, se está fazendo a leitura da esquerda para a direita, se pronuncia as palavras de forma rítmica e clara, etc. "A imobilização das regiões aparentemente inativas é na verdade uma ação extremamente complexa". Cada parte do corpo que se desloca tende a deslocar seu centro de gravidade (Wallon. 2010 p.134). O mesmo autor afirma ainda que:

O acordo entre as reações posturais e o movimento também traduz, nas operações que exigem precisão e firmeza, pela substituição gradual do gesto pela atitude. Caso se trate de apanhar ou manipular um objeto pequeno, os grandes deslocamentos do corpo e dos membros tem, pouco a pouco, de se reduzir a mera agitação dos dedos. Mas a imobilização das outras articulações não é neutra; a cada instante tem de fornecer o suporte flexível ou rígido, fixo ou plástico, que cada etapa de manipulação exige. (p. 135/136)

Terceira etapa: Esta é a etapa da experimentação, é prazerosa e promissora, pois possibilita à criança entrar em contato com diferentes tipos de ritmos, sonoridades, histórias musicadas, entre outras, permitindo que as mesmas interajam umas com as outras, que criem seus próprios ritmos, histórias e canções. Segundo Milleco (2001, p 41), "as cantigas e danças dos jogos infantis contribuem para a elaboração de aspectos do desenvolvimento psicossocial e para a socialização da criança. Os jogos infantis são brincadeiras completas, do ponto de vista pedagógico".

Seguem algumas experiências que comprovam a importância deste trabalho no desenvolvimento da criança.

Quando lemos a história "Menina Bonita do laço de fita", falamos um pouco sobre a cultura e musicalidade dos negros aqui no Brasil, então, apresentei o samba e posteriormente alguns instrumentos utilizados na execução e acompanhamento do mesmo. Neste ínterim uma aluna perguntou qual seria então a música da menina; propus que criássemos uma. Criamos a melodia com o ritmo de samba, cantada sempre com acompanhamento de palmas em movimento sincronizados marcando com um tempo maior as sílabas mais 'fortes'. Em momentos posteriores introduzimos acompanhamento com instrumentos de sucatas, construído pelos próprios alunos.

Todos gostaram muito do resultado e sempre pediam que cantássemos novamente. O fato curioso é que uma aluna que chamarei de Mary, de pele bem clara, certo dia quando cantávamos a mesma música, pediu que cantássemos também para a *'menina branquinha'* me parecendo à necessidade de identificação com a nova personagem e também a incorporação do ritmo afro como parte de sua vida. Também decorrente do assunto a respeito da cultura africana e indígena trabalhadas no mês de Abril e Maio, foi inserido o ritmo do pandeiro, da maracá e afoxé (espécie de chocalho indígena e africano, respectivamente), tambores e berimbau - instrumento utilizado na capoeira (para trabalhar este ritmo foi utilizada a cantiga de roda "Peixe vivo" em ritmo de capoeira). Para Milleco (2001, p 41), "brincando de roda, a criança desenvolve o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto e exercita naturalmente seu corpo. Poesia e dança unem-se em uma síntese de elementos imprescindíveis ao processo educativo". Segue a frase do livro que foi musicalizada pelos alunos, com a colaboração da professora:

G
MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA
D C
QUAL É TEU SEGREDO PRA SER TÃO PRETINHA?
G
MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA
D C
QUAL É TEU SEGREDO PRA SER TÃO PRETINHA.

No decorrer deste trabalho os alunos confeccionavam seus próprios instrumentos e demonstraram muito interesse nesse processo - pintaram, perfuraram, enfeitaram desempenhando diferentes movimentos. Aos poucos foi demonstrado como se toca o chocalho, o pandeiro, o tambor e também como se dança a capoeira - antes de inserir os instrumentos musicais experimentamos muitas possibilidades de sonoridade e ritmo corporal, em seguida inserimos a melodia nos ritmos trabalhados e por fim, o instrumento musical. Ficamos muito felizes em observar como muitos alunos evoluíram a partir dos trabalhos com ritmos. As células rítmicas tocadas harmoniosamente, os movimentos corporais muito elegantes e alongados. Belo mesmo é observar a satisfação no rosto de cada criança, nos momentos em que lhe são possibilitados entrar em contato com a arte de expressão corporal sonora musical.

Experimentar é realizar certas condições nas quais certos efeitos devem se produzir, é ao menos introduzir nas condições uma modificação conhecida e anotar as modificações correspondentes do efeito. Dessa forma, pode-se comparar o efeito com sua causa e avaliar um pelo outro (Wallon, 2010, p. 15).

Quarta etapa: Esta etapa faz parte de uns dos grandes desafios e conquistas de nossa escola que foi a de envolver os pais em nosso Projeto. Neste item, contamos com a participação da Comissão de Pais[2], pois desejávamos que a família voltasse a reviver a experiência do brincar então, nos encontros quinzenais, além de explicarmos a importância de cada brincadeira para o desenvolvimento infantil, deixávamos que após vivenciá-las falassem sobre dificuldades encontradas, sobre o prazer em participar. Dentro de sua linguagem comentava-se sobre a falta de coordenação, o ritmo, a interação grupal, a sintonização, enfim, cada encontro gerava muitas discussões e alcançávamos muitas certezas.

Quinta etapa: Instrumentos melódicos e acompanhamento vocal; Neste momento, tivemos uma convidada, Marília Ariane, uma jovem adolescente, que veio até a escola durante alguns dias, principalmente no momento musical - onde todas as crianças e professoras,

após o café da manhã, se reuniam no pátio ou sala de artes para cantar - e nos acompanhava com o violão, este fato foi importante para as crianças perceberem que há outras pessoas em seu entorno que também tocam instrumentos e gostam de cantar. A jovem também participou da elaboração das coreografias, a maior parte das músicas eram cantigas folclóricas, cheias de ritmos e movimentos as quais foram introduzidas, além da percussão corporal, o acompanhamento com instrumentos confeccionados pelos próprios alunos. A coreografia foi apresentada para as famílias ao final do primeiro semestre, sendo introduzidos mais um instrumento, o teclado, tocado pelo segundo convidado, Marco Aurélio. Milleco reflete que "as canções folclóricas nascem da vocalidade que emana dos impulsos criadores, tanto individuais como coletivos" (Milleco 2001, p. 36). Nestes momentos de encontro com os alunos de outras salas as crianças demonstravam muita alegria em se apresentarem e assistirem a apresentação das outras crianças, embora algumas relatavam sentir vergonha.

O que se pode perceber é que estes momentos de interação e observação de outros tipos de ritmos despertou maior interesse em algumas crianças que quiseram experimentar os instrumentos musicais e até incluí-los na lista de brinquedos. A mãe de uma aluna, com um largo sorriso no rosto, relatou sua experiência com a filha: "*Professora, por sua culpa tive que mudar o quarto de minha filha desde a decoração até a substituição de muitos brinquedos; hoje a Thainá só pede instrumentos musicais. Toca o pandeiro todos os dias, me pediu um violão e nos convenceu a matriculá-la na aula de capoeira. Estamos felizes com a boa transformação".* Esta aluna era muito irrequieta, parecia insatisfeita com tudo e não conseguia se relacionar bem com seus colegas. Após este trabalho, ficou mais concentrada e alegre e melhorou muito seu relacionamento na escola e, segundo a mãe, em sua casa também,

Paralelo aos ritmos regionais trabalhamos as brincadeiras cantadas como, por exemplo 'Ana Banana', 'Adoleta', 'Soco-soco bate-bate', que exigem ritmo, concentração e domínio corporal. Algumas crianças se divertiam com as brincadeiras e outras ficavam observando e aos poucos se arriscavam a imitar determinados movimentos e quando percebiam já estavam brincando com seus colegas. Para Wallon não há imitação se não houver percepção, ou seja, subordinação dos elementos sensoriais a um conjunto. O que procura é reconstruir o conjunto. Segundo ele, a respeito da imitação,

O que poderia provocar um engano é que entre seus procedimentos está o da cópia literal. Mas a reprodução de cada traço sucessivamente supõe uma intuição latente do modelo global, isto é, sua apercepção e sua compreensão prévias, sem o que apenas produz resultados incoerentes. Por mais mecânica que ela seja na aplicação, corresponde a um nível já complexo da imitação. Pressupõe a capacidade de seguir uma instrução, uma técnica e a habilidade sempre alerta de comparar, isto é, de se desdobrar na ação, operações que somente uma etapa avançada da evolução psíquica torna possíveis. (Wallon, 2010, p.144)

Sexta Etapa; Culminância: Tivemos dois momentos em que convidamos a família para assistir o resultado do trabalho desenvolvido, a "Festa Junina", onde os alunos apresentaram como resultado um trabalho com percussão corporal, rítmica e acompanhamento com a maraca (construída com a garrafa pet) e o pandeirinho. O segundo momento foi um pouco mais elaborado, pois as crianças já estavam mais "amadurecidas", ou seja: movimento corporal mais definido; noções de espacialidade, ritmo, dominância lateral, atenção, concentração, enfim, já estavam prontas para esta etapa, então, trabalhamos com vários ritmos ao mesmo tempo - os movimentos da capoeira, do boi garantido, catira, samba de roda, entre outros, além do acompanhamento de uma banda musical contendo os instrumentos: baixo, violão, teclado e guitarra. Alguns alunos utilizaram, além dos instrumentos da festa junina, tambores construídos de latas de diferentes tamanhos e uma espécie de chocalho construído com tampinhas de garrafas, colocado em torno dos tornozelos. Antes de iniciarmos a apresentação tivemos o momento de sensibilização e interação entre a família e as crianças, proporcionando a oportunidade de pais e filhos brincarem juntos.

Sétima etapa - Fechamento: A equipe conclui que o desenvolvimento deste trabalho está atingindo os objetivos propostos, pois percebemos crianças mais concentradas, um ambiente mais alegre e integrado, pais satisfeitos e envolvidos com a aprendizagem de seus filhos. Estamos conscientes de que temos muito a caminhar, porém a certeza de que estamos em busca de uma educação de qualidade que priorize o aluno e o seu desenvolvimento global. O retorno acontece gradualmente, porém, o futuro nos dará uma definição a partir das respostas da vivência diária destes alunos, enquanto cidadão, à sociedade. Wallon (1986) declara que não se pode analisar ou conhecer o homem fora de seu contexto de existência. O meio constitui o indivíduo, fazendo dele um ser datado e contextualizado.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança vive em vários meios, com diferentes culturas, hábitos e costumes e sua construção, seu desenvolvimento se dará de acordo com estes meios. A escola é um pedacinho deste meio e pode inserir a criança em seu contexto construindo novas relações, quebrando barreiras não se limitando apenas ao que a criança traz de seu convívio com a família. Trabalhamos de maneira que escola e família estejam em sintonia, porém, procurando oferecer um lugar diferenciado para que a criança possa vivenciar diferentes experiências. Dessa forma, o desenvolvimento deste trabalho com ritmos pode colaborar no desenvolvimento da linguagem, movimento, cognição, inserção e transformação da criança no meio escolar.

NOTAS

[1] Musicoterapeuta clínico com formação em Gestalt-Terapia. Criador da técnica Músico-Verbal.

[2] Um Projeto que a escola desenvolve com os pais que se predispõem a participar. As reuniões acontecem quinzenalmente, nela refletimos vários assuntos relacionados ao desenvolvimento da criança dando oportunidades dos pais vivenciarem atividades que são desenvolvidas com os alunos e a partir da experimentação procurar compreender um pouco mais sobre como se processa a aprendizagem na idade de seus filhos.

BIBLIOGRAFIA

Milleco Filho, L.A.: É preciso cantar - Musicoterapia, cantos e canções/ Luiz Antonio Milleco Filho, Maria Regina Esmeraldo Brandão, Ronaldo Pomponet Milleco. - Rio de Janeiro, Enelivros, 2001.

Morais, R., Rodrigues de, Oncália, S.A.: A teoria Psicogenética de Henri Wallon e suas contribuições para a Psicopedagogia p.227 - Psicopedagogia: Teoria da Aprendizagem/ Leda Maria Codeço Barone, Lílian Cássia Bacich Martins, Marisa Irene Siqueira Castanho - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

Wallon, H.: As origens do pensamento na criança. Trad. Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole,1986.

Wallon, H.: A Evolução Psicológica da criança; com introdução de Emile Jalley; tradução Claudia Berlier; revisão técnica Isabel Galvão - São Paulo: Martins Fontes. 2007/2010 (Coleção psicologia e pedagogia).

PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS: ATAXIA CEREBELAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA

Da Silva Gonçalves Fernandes, Janaína
Centro Universitário FIEO - UNIFIEO. Brasil

Resumen
Este estudo teve como objetivo principal realizar uma análise compreensiva do processo de aprendizagem de duas crianças - pacientes da Clínica de Psicopedagogia Unifieo - portadores de necessidades especiais. Estes sujeitos foram encaminhados ao psicopedagogo para a referida clínica, por apresentarem dificuldades de aprendizagem e realizavam atendimento interventivo com sessões com uma hora de duração, uma vez por semana, no período de dois meses, totalizando oito sessões. Os dados foram coletados e transcritos para posterior análise e foram analisados a partir de autores que fundamentam a práxis psicopedagógica. Consideramos no final das sessões que os sujeitos que possuem necessidade especial podem ter a possibilidade de conseguir buscar outras vias para facilitar o seu acesso ao conhecimento com o apoio de ensinantes dispostos a compreendê-los.

Palabras clave
Psicopedagogia, Necessidades especiais, Intervenção

Abstract
PEDAGOGICAL INTERVENTION PROCESS IN WITH SPECIAL NEEDS: CEREBELLAR ATAXIA AND MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY
ABSTRACT This study aimed to perform a comprehensive analysis of the learning process of two children - patients, Clinical Psychology Unifieo - people with special needs. These subjects were referred to the educational psychologist to the clinic, because they have learning difficulties and performed with care interventional sessions with an hour long, once a week, in two months, a total of eight sessions. The data were collected and transcribed for later analysis and were analyzed from authors that underlie pedagogical praxis. We consider the end of the sessions that subjects who have special needs may be able to achieve seek other avenues to facilitate their access to knowledge with the support of ensinantes willing to understand them.

Key words
Educational psychology, Special needs, Intervention

O objetivo deste estudo foi o de compreender a importância do olhar psicopedagógico, através do processo interventivo desenvolvido em duas crianças portadoras de necessidades especiais, que demandam atendimento na clínica de psicopedagogia da Unifieo.
As dificuldades oriundas de problemas neurológicos podem levar o sujeito ao fracasso escolar, podendo estender ao desgaste organizacional em outros setores interligados a subjetividade deste sujeito como: a família, a dinâmica relacional e social, prejudicando a sua estrutura pessoal.

Paín (2007, p15) considera a aprendizagem como "um lugar de articulação de esquemas. Nesse lugar coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engrenagem se ocupa e se preocupa a epistemologia".
Assim a relevância deste estudo se justifica ao pensarmos uma forma de promovermos aos sujeitos portadores de necessidades especiais, outras vias que os direcionem ao caminho do desenvolvimento de sua psique, que conforme Leontiev (2004) a consciência se compõe por sensações e sentidos atribuídos das representações que o sujeito possui do mundo, distinta de sua consciência interna, contribuinte assim, para o desenvolvimento do sentido de realidade.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa/intervenção, isto é; ao mesmo tempo em que colhemos os dados interferimos na realidade.
Os nomes das pessoas citados no estudo são fictícios, para resguardar sua identidade em obediência à ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) sendo também uma prática utilizada em pesquisas que envolvem seres humanos.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa duas crianças, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino, com idades de 8 e 10 anos respectivamente, estudantes do Ensino Fundamental II de escolas da Rede Pública do Município de Osasco.
a) Telma tem a idade de 8 anos, cursando o 2° ano do Ensino Fundamental. Seus pais são casados e possui um irmão que tem a idade de dois anos. Sua mãe trabalha no período noturno, como operadora oficial de serra e possui o Ensino Médio completo. Enquanto seu pai trabalha durante o dia como porteiro e não terminou o Ensino Fundamental.
Telma foi encaminhada pela psicóloga que alega que a paciente possui um atraso global no seu desenvolvimento cognitivo, sendo encaminhada também ao neurologista. Conforme relatório do neurologista foi diagnosticado com ataxia cerebelar e imaturidade cognitiva.
A entrevista com os pais aconteceu com a presença de Telma. Segundo os pais, a gravidez de sua filha não foi planejada, já moravam juntos, mas ainda não eram casados legalmente, o que não era do conhecimento da avó materna da Telma. No princípio da gravidez, aos três meses de gestação, quando a mãe ainda não sabia estar grávida, ficou doente e foi submetida a uma injeção de besetasil. No ultrassom identificaram erroneamente uma criança do sexo masculino, os pais só descobriram ser uma menina após o nascimento. Conforme relato do pai, ao visitar a criança no hospital, lhe informaram ser uma menina, ao qual ele negou dizendo ser pai de um menino, mas quando concluiu que era aquilo mesmo, olhou para a

menina e decidiu chamá-la de Telma, por considerar ser um nome diferente. Telma nasceu de parto normal, com baixo peso, demorou a chorar com o aspecto da pele arroxeada.

Quanto à amamentação, a mãe reclamou que ninguém a orientou como seria o procedimento do ato de amamentar. Reclamou que doía muito, sendo que por vezes a devido à intensidade da dor, induzia-a a apertar a Telma com toda sua força contra o peito, se esquecendo neste momento que ela era um frágil bebê e do perigo de machuca-la, absorvida no intento de aliviar a sua dor.

O desmame foi realizado quando a criança tinha um ano e três meses, conforme relato da mãe, que simplesmente lhe negou o peito e não o ofereceu mais, pois não aguentava mais praticar o ato de amamentar. Os alimentos sólidos foram introduzidos por intermédio da cunhada da mãe, aos cinco meses de vida da criança, pois a mãe tinha medo de oferecer o alimento à criança. Foi questionado aos pais o que a Telma gosta de comer, que responderam prontamente arroz, salada e ovo, mas a própria Telma, após ser indagada com a mesma questão, respondeu de imediato que gosta de salada de frutas. Os pais afirmaram que Telma ao comer o que gosta, não é necessária força-la ao alimento e que come sozinha faz um ano e meio, mas que derruba a comida.

Deixou as fraldas aos dois anos, por incentivo da mãe que a deixava só de calcinha. Sentou-se sem apoio aos seis meses, não engatinhou só se arrastava, com um ano ficava em pé se apoiando em algo. Os pais relatam que a incentivaram a andar enrolando uma fralda em seu corpo e a puxando. Ainda muito pequena, levou um tombo que teve como consequência um desmaio, atingindo superficialmente o lobo occipital.

Aos dois anos de idade perceberam que a perna dela encurtou e que havia um osso saliente em seu quadril, a levaram-na ao médico, que lhes informaram que deveria ser realizada uma cirurgia em seu quadril urgente, pois ela corria o risco de não poder andar. A cirurgia ocorreu de imediato, com uma longa recuperação e vários retornos aos médicos fisioterapeutas e ortopedistas.

Com três anos e um mês de vida Telma conseguiu dar os primeiros passos, com o incentivo dos pais e dos especialistas. Ela andou, mas até hoje sente insegurança de andar sozinha, sempre dá a mão para os pais, como medida de apoio e quando se vê sozinha para andar se desespera, sente medo, e corre, muitas vezes desequilibrando ocasionando assim vários tombos.

Sua entrada na escola foi a dois anos de idade, com muita alegria. Nos tempos atuais os pais relatam não possuírem um bom relacionamento com a escola. A carta que foi solicitada a escola pela psicopedagoga, com intuito de saber o nível de aprendizado e relacionamentos na escola, retornou com um bilhetinho escrito à mão pela professora de Telma com os seguintes dizeres “a aluna ainda não demonstra interesse em participar das atividades propostas”.

Os pais suspeitam que a criança sofra *bulling* na escola por parte das outras crianças. Telma usa óculos com grau de 0,75, já teve pneumonia, tem insônia, é sonâmbula, range os dentes e como a mãe trabalha no período noturno, foge de seu quarto todas as noites, onde dorme com o irmão caçula para dormir na cama do pai. Percebe-se um grande apego de Telma com o pai, em que não saia do colo dele, sempre o acarinhando, sendo recíproca a atenção do pai, que argumenta dizendo que a filha precisa de atenção por ser extremamente medrosa.

b) Ulisses tem 10 anos, cursando o 4° ano do Ensino Fundamental. Seus pais são casados e possui dois irmãos, sendo filho caçula.

Foi encaminhado para a clínica pelo Neurologista, devido ao nervosismo, falta de atenção e dificuldade de aprendizagem. A mãe não sabe descrever qual o diagnóstico neurológico de Ulisses e nem dos demais especialistas pelos quais já passou, justificando não entender nada do que dizem para ela, mas afirma que Ulisses não sabe nada, e que tem “problema na cabeça” e que o pai do paciente também é um pouco distraído.

Ulisses foi submetido à ressonância magnética do crânio, que revelou discreta atrofia encefálica difusa, definindo um quadro de deficiência intelectual moderada, de origem idiopática, podendo se relacionar a sequela de complicações perinatais, requerendo a dependência de responsáveis legais, para atividades diárias e assuntos de ordem civil, bem como consultas regulares nas especialidades de neurologia, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e necessita também de um assistente em sala de aula para supervisão das orientações pedagógicas.

INSTRUMENTOS

Para incentivar a interação e o vínculo, as atividades interventivas se apoiaram em alguns instrumentos como: jogos, lápis preto, lápis de cor, borracha, tinta, cola, revistas, apontador, giz de cera, cartolina, canetinha, tesoura sem ponta, folha pautada, sulfite, contos de fadas, Kraft, fita crepe, livros de histórias, jogos, fantasias, instrumentos musicais, fotos, brinquedos em geral e materiais desconstruídos.

PROCEDIMENTOS

Os atendimentos psicopedagógicos interventivos foram realizados em oito sessões semanais, com duração de uma hora. Na primeira sessão foi promovido o estabelecimento do vínculo entre o paciente e a terapeuta, através de jogos. Na segunda sessão foi realizada a sondagem da escrita, com o objetivo de verificação da hipótese de escrita dos pacientes. Na terceira sessão a consigna utilizada foi escutem os contos e produzam um desenho com o objetivo de trabalhar os conteúdos inconscientes dos pacientes. Na quarta sessão foi aplicada a atividade de contorno de letras, com o objetivo de estimular o paciente a repensar a sua hipótese de escrita. Na quinta sessão foi oferecido aos pacientes massas de modelar, com o objetivo de trabalhar o esquema corporal empobrecido dos pacientes. Na sexta sessão foi realizado o contorno do corpo dos pacientes, com o objetivo de trabalhar o esquema corporal empobrecido dos pacientes. Na sétima sessão os pacientes foram orientados a trazerem fotos pessoais, com o objetivo de ressignificação dos sujeitos e a possibilidade de novos esquemas. Na oitava sessão os pacientes foram encaminhados para a brinquedoteca da clínica, com o objetivo de trabalhar a imaginação lúdica empobrecida dos pacientes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira sessão, foi proposta a consigna para Ulisses: vamos jogar? Em seguida foram dispostos alguns jogos para a sua escolha. Ulisses não escolheu nenhum jogo. Simplesmente olhava-me encantado repetindo continuamente o meu nome e dizendo que esperava ansioso para me conhecer. Ao final da sessão nos despedimos, mas combinamos que jogaríamos nas próximas sessões, pois:

O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. (Ide, 2008, p.89)

Na segunda sessão, Ulisses manteve a mesma postura da sessão anterior, repetindo o meu nome a todo o momento, mas quando propus a consigna escreva as palavras que eu vou ditar ele obedeceu prontamente. Foram ditadas as palavras: elefante, cachorro, ti-

gre, formiga, rã e na sequência a frase: O elefante pisou na formiga. Ulisses escreveu: ESABESW, ASBACIB, UISBASTISASR, SUSBCUTPISKMITANCAU, UBCUJPMTFIENGNAMUAB, ACTINTNEMAES.

O nível de escrita de Ulisses é pré-silábico. Conhece uma variedade de letras, mas a leitura é global, correspondência de todo com o todo gráfico, sem buscar correspondência entre as partes, cada letra ou símbolo gráfico vale pelo todo. Ferreiro (1985) diz que nesta fase a criança respeita duas exigências: que a quantidade de letras não pode ser inferior a três e a variedade entre elas não pode ser repetida.

Após a conclusão da sondagem da escrita foi sugerido ao Ulisses que desenhasse os animais que ele escreveu o nome. Ele desenhou e pintou o elefante, o tigre e a formiga.

A mãe de Telma novamente ligou avisando que a paciente ainda não estava melhor e que na semana seguinte ela iniciaria o tratamento.

Na terceira sessão foi realizada a leitura dos contos de fadas Cinderela, Branca de Neve, João e Maria, João e o pé de feijão, Rapunzel. Eles escolheram o conto da Branca de Neve.

Telma ouviu a estória, mas parecia não estar escutando. Nas aberturas para reflexão suas respostas eram descontextualizadas. Ao produzir o seu desenho no final contou a seguinte estória: A rainha e a branca de neve. A branca de neve está brincando com a rainha.

Ulisses ouviu com atenção a estória. Mudando de posição quando era mudada a entonação da voz. Ao longo da leitura Ulisses pedia para desenhar um ônibus. Ao final da estória quando solicitei para desenhar o que ele gostou no texto, reclamou dizendo que queria era desenhar um ônibus. Mesmo assim ele produziu o desenho, olhando e copiando o desenho da Telma, e contou a seguinte estória: Branca de Neve, bola e menino. Em seguida realiza o seu intento e desenha um ônibus, contando a seguinte estória: Ônibus Vila Lourdes.

Ao lermos uma história ao invés de conta-la, oferecemos aos sujeitos em posição de escuta uma entrada prazerosa e livre na língua e na cultura, propiciando que o sujeito crie um espaço interno que pressupõe uma curiosidade quanto a possível contribuição que pode ser adquirida ao receber a fala do outro, oferecendo alternativas para o destino deste sujeito. Segundo Dowbor (2008, p.37) a escuta é tão importante quanto à fala, pois "[...] ambas, quando bem equilibradas, possibilitam o aprendizado do silêncio".

No quarto encontro foi apresentada a consigna: sigam as linhas pontilhadas com o lápis. Imediatamente iniciaram a tarefa. Telma obedeceu prontamente a consigna, ficando satisfeita com o resultado. Ulisses se interessou pela atividade da Telma, procurando em todo momento interagir com a colega, perguntando-lhe se tinha irmãos, a sua idade, completando a sua tarefa rapidamente. Ao final da atividade perguntaram se podiam pintar os desenhos e foi dado o consentimento.

Na sequencia propus atividades que trabalham o corpo e a coordenação motora. Brincamos de escravos de Jó, com uma bola imaginária e o jogo do andar com diferentes consignas como andar com as pontas dos dedos, com um pé só, com os calcanhares, marchando, etc.

Na quinta sessão, os pacientes foram orientados a modelarem com massa de modelar as partes do corpo determinada pela terapeuta. Ulisses a princípio não quis obedecer a consigna, dizendo que faria uma bola ao invés da cabeça. Depois, disse que precisava contar um segredo revelando que iria bater esmurrar e chutar o Mateus de sua escola, porque ele sempre o empurrava, representando com o corpo o que iria fazer com o menino. Expliquei para o Ulisses sobre as consequências de atitudes violentas e sugeri que ele modelasse o Mateus para que eu pudesse conhecê-lo. Ele concordou.

Telma teve dificuldades para entrar em contato com a massa. Depois de vencida sua resistência não conseguia modelar a forma redonda que seria a cabeça. Com o apoio e incentivo de Ulisses, Telma conseguiu concluir a sua atividade com sucesso.

Na sexta sessão foi solicitado que os pacientes deitassem sobre o papel Kraft para a realização do contorno dos seus corpos. Terminado o processo apresentei-lhes a consigna: você irá preencher o que está faltando no corpo. Ulisses não compreendeu. Levei-o até na frente de um espelho e começamos a especificar as partes do corpo. Voltando ao contorno de seu corpo ele começou a realizar a sua obra, perguntando o tempo todo se estava certo. Coloriu o seu contorno afirmando estar fazendo o seu short e a sua camiseta. Quando sugeri que fizesse o cinto ele disse que não usa cinto e que por isso não faria. Telma desenhou algumas partes de seu corpo, tendo um pouco de dificuldade somente nos cabelos.

Na sétima sessão Ulisses e Telma trouxeram fotos de várias fases da sua vida e foi lhes apresentada a consigna: Contem a sua história. Telma narrou os conteúdos de cada foto da seguinte forma: estava na piscina me molhando; é eu bebê; sou eu na cama da minha mãe, minha avó está aqui; eu com o meu tio Bruno; meu pai me segurando para anda; é meu pai levantando a mão dele; é eu no berço; eu comprei esta roupa na Bahia; é eu com o meu pai; eu no meu aniversário.

Ulisses contou a história das suas fotos: sou eu, estava fazendo este macarrão, tomate, cenoura, pimentão, cebola; Mateus e eu no cavalo; Ulisses comendo pera; minha mãe puxou meu cabelo, porque eu estava chorando, ela não deixou ir na moto da menina; eu estava escorregando; eu estava correndo, caindo e machucando, doeu, não saiu sangue; eu estava sentado no colo com o Papai Noel; é o Mateus.

Após a apresentação das fotos foi dada a consigna: desenhem a capa para o livro da sua história de vida. Telma ficou revendo a suas fotos, rapidamente fez seu desenho e disse que já tinha acabado. Insisti para que continuasse e fizesse mais detalhes na capa. Relutante ela concordou. Ulisses produziu a sua obra, perguntando para a Telma se ela estava gostando, interessado em conversar com ela.

A oitava sessão foi realizada na brinquedoteca foi apresentada a consigna aos pacientes: quero que vocês brinquem. Telma explorou os brinquedos, focalizando o fogãozinho e as panelas. Ficou bastante tempo na casinha. Convidou o Ulisses para brincar na casinha e aceitou a sua recusa. Explorou as fantasias gostando da peruca da Emília. Ulisses ficou empolgado, procurando o que fazer. Recusou-se brincar com a Telma, curioso com o ambiente a sua volta, explorando cuidadosamente. Resolveu brincar com um ônibus.

Segundo Leontiev:

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (Leontiev, 1998:89).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos portadores de necessidades especiais por ser uma população estigmatizada estão mais propensos a declínios nos âmbitos de seu desenvolvimento intelectual e relacional.

Contudo podemos observar que no atendimento clínico interventivo, o processo de aprendizagem deve ser mediado com o auxílio do outro mais experiente, como reforça a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991).

Através da dinâmica das atividades interventivas, que os sujeitos

analisados tiveram a oportunidade de se construir e se reconstruir por meio da interação com o outro, o suporte para o autoconhecimento, possibilitando novos esquemas para uma aprendizagem graduada e significativa.

REFERÊNCIAS

Dowbor, F.F. (2008) Quem educa marca o corpo do outro. São Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985) Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

IDE, S.M. (2008) O jogo e o fracasso escolar. In:, T.M. Kishimoto. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez.

Leontiev, A. (2004) O desenvolvimento do psiquismo. Tradutor: Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro.

Leontiev, A.N. (1998) Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L.S. Vygotsky, et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone.

Pain, S. (2007) Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Rio Grande do Sul: Artes Médicas.

Vygotsky, L.S. (1991) A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES COM O MEIO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA E DA PERSONALIDADE

Da Silva Gonçalves Fernandes, Janaína; Freitas, Aline Paz
Centro Universitário UNIFIEO. Brasil

Resumen
Este estudo teve como objetivo principal realizar uma analise descritiva de como se dá o processo de desenvolvimento do psiquismo, o processo de formação da consciência e da personalidade nos seres humanos, partindo dos princípios epistemológicos dialogados na obra "A formação do Psiquismo" de Leontiev (2004). O estudo também ressalta os processos de desenvolvimento da linguagem e do trabalho importantes na relação de mediação do homem com o mundo, sendo o primeiro influenciado diretamente das interações nas condições sociais objetivadas. Além de buscar compreender a importância das contribuições do tema frente às características do sujeito em interação com a sociedade, trazendo para a reflexão do homem numa perspectiva atual. Conclui-se que o homem é produto de uma integração constante e dialética com o meio que possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades com a formação qualitativa de sua psique.

Palabras clave
Psiquismo, Consciência, Personalidade

Abstract
THE IMPORTANCE OF INTERACTIONS WITH THE ENVIRONMENT IN DEVELOPMENT AWARENESS AND PERSONALITY
This study aimed at providing a descriptive analysis of how is the process of development of the psyche, the process of formation of consciousness and personality in humans, based on principles epistemological dialogued in the book "The Formation of Psyche" Leontiev (2004). The study also underscores the processes of language an working relationship in mediation between man and the world, the first being directly influenced the interactions in social conditions objectified. Besides seeking to understand the importance of the contributions of the subject facing the subject characteristics in interaction with society, bringing the man's reflection in a current perspective. We conclude that man is the product of a constant and dialectical integration with the environment that enables the development of their potential with the qualitative formation of his psyche.

Key words
Psychic, Consciousness, Personality

A perspectiva deste estudo se identifica em discutir, como se dá o processo de desenvolvimento do psiquismo, o processo de formação da consciência e da personalidade nos seres humanos sociais historicamente constituídos, confirmando a existência de processos de mediações existentes através do/pelo trabalho e a linguagem, bem como a influência da interação das condições sociais objetivas da vida do indivíduo para que este desenvolvimento aconteça.

Atividade
Integrante da Escola psicológica de Vygotsky, Leontiev (2004) se dedicou aos estudos do processo de desenvolvimento do psiquismo, da consciência e da personalidade humana a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético, enfatizando, o papel do trabalho como ato da formação do ser social, fundamentado nas teorias marxistas em que "o trabalho, é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza". E "o trabalho, diz Engels, começa com a fabricação dos instrumentos" (p.80).
O trabalho favorece a inserção social, oferecendo ao sujeito a possibilidade de descolar-se de si e dirigir-se ao outro, e ao seu objeto, desenvolvendo-se como ser humano. Enquanto que o instrumento criado pelo homem para utilização na prática do trabalho tem função mediadora na atividade do homem com o mundo, possibilitando a relação do homem com o objeto e do homem com seus semelhantes. É no instrumento que se fixa os procedimentos e operações.
Leontiev assenta um traço que distingue os homem e os animais, como sendo a capacidade de planejar e atingir objetivos conscientemente, ou seja, o contínuo processo de desenvolvimento da consciência exclusivo do ser humano. Todavia, para que uma atividade se configure como humana é essencial que seja movida por uma intencionalidade. Assim, afirma que as atividades são formas do homem se relacionar com o mundo, esquematizando e perseguindo objetivos, de forma intencional, por meio de ações planejadas.
A característica base da atividade é sua objetividade, porém numa análise científica, é necessário pesquisar o eu objetivo tendo em vista que não é sempre evidente. O objeto de uma atividade pode surgir de duas maneiras: como objeto existente independente, capaz de modificar ou subordinando a atividade e seu resultado; e a internalização da imagem do objeto, presente no psíquico do individuo.
González Rey (2004) propõe a sua opinião em relação à teoria da atividade sustentada nas críticas produzidas por psicólogos soviéticos a partir da década de 1960 e debatida no simpósio O Problema da Atividade na Psicologia Soviética, solenizado em 1977.
Ao sugerir uma posição objetivista na teoria da atividade e o papel atribuído ao objeto, González Rey (2004) diz que a atividade na concepção de Leontiev, é utilizada "(...) como definição ontológica da psique", que visa somente o objeto e a ação dos sujeitos com os objetos. Assim, implica na privação da importância da comunicação entre os

indivíduos, do subjetivo do sujeito e do seu contexto social (p.60).
A hipertrofia do aspecto objetivo e estrutural da atividade na teoria da atividade levou a uma de-subjetivação da atividade. Contribuiu também para outorgar um papel totalmente secundário ao sujeito no processo da atividade o que, paradoxalmente, fez com que a atividade passasse a ser considerada como um sistema em si, que acabou por substituir a constituição social da psique. Isso se deu porque passou-se a ver a psique como uma interiorização de operações externas, sendo a unidades dessa psicologia as operações e as ações individuais, embora essas individualidades estivessem totalmente determinadas por um processo supra-individual que tinha lugar na atividade. (p.61)
Ao se referir ao conceito de ação González Rey (2004), afirma que no desempenho da ação se desenvolve a reconquista, mais a compreensão da complexidade do cenário social e o sujeito da ação que sumiu no contexto da teoria da atividade. Componentes estes constitutivos para o desenvolvimento da subjetividade - que é a teoria produzida por González Rey - em uma perspectiva histórica cultural.
No entanto a atividade humana é resultado de um processo de desenvolvimento sócio-histórico e vai sendo internalizada pelo indivíduo constituindo sua consciência e influenciando posteriormente em sua personalidade. Azevedo (2007) esclarece que:
Cada sociedade tem uma gênese e uma história. Assim, a realidade construída socialmente é constituída de uma consciência que dá sentido às experiências intersubjetivas de seus membros (p.20).
Compreende-se na atividade a forma de transações recíprocas entre o sujeito e o objeto. Com ela pode subjetivar o objeto no processo de internalização e objetivar o subjetivo como a personalidade, portanto, é uma forma de agir de um sujeito direcionado para um objeto, sujeito ou ferramenta de mediação.

Como coloca Leontiev (1978):
"(...) chamamos de atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: atrás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos" (p.04).
Dessa forma o teor das atividades humanas está contido nas relações sociais, em que o trabalho é sua base e a atividade psicológica interna do indivíduo tem sua origem na atividade externa, uma vez que, o homem encontra na sociedade não somente o espaço físico, mas os fins e motivos para desenvolvê-las. Para Leontiev (2004) a característica básica da atividade é sua objetividade,
(...) Para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (p. 286).

A necessidade acondiciona e orienta a atividade concreta do sujeito ao seu objetivo. Numa reflexão marxista, as necessidades possuem dois pressupostos diferentes: necessidades fisiológicas, caracterizada por necessidades básicas do indivíduo ligadas a sua subsistência; e as necessidades essenciais da cultura, características de experiências do cunho sócio-histórico. Desse modo, as necessidades podem no ser humano, terem uma origem tanto biológica como social, mas ambas estão sujeitas a transformações históricas.
As necessidades de caráter biológico podem diferir das sociais em relação ao processo de internalização e de reflexão psíquica. Este processo é capaz de despertar diversos atos mentais, como o pensamento que é mediado pela linguagem, além de permitir a transformação de objetos externos.
Por outro lado, as necessidades sociais procedem de mediações do sujeito com o mundo exterior, caracterizando os motivos destas necessidades. Os motivos provêm de uma necessidade e os dois são interligados as emoções e sentimentos, ocupando posição principal no desenvolvimento das atividades e na análise dos objetos da atividade, não havendo uma atividade sem motivo.

Desenvolvimento do psiquismo
No ano de 1930, a Psicologia enfrentava uma crise no que diz respeito ao estudo do psiquismo em relação ao desenvolvimento do homem. Possuía duas vertentes: Estudavam o comportamento sem a psique e o estudo da psique com a ausência do estudo do comportamento. Dessa forma, a Psicologia nesse período, não era capaz de compreender o desenvolvimento da personalidade, mas obtinha a compreensão de um homem abstrato.
Leontiev (2004) traz que não se separa a personalidade das condições sociais, pois são elas as formadoras do homem. Desmistificando a concepção abstrata do homem e considerando o processo histórico de individualidade do homem, tendo a consciência da singularidade de cada individuo no processo de desenvolvimento do psiquismo e construção da personalidade.
A origem das formações superiores é a base nas relações sociais que o individuo estabelece com o mundo exterior, enfatizando-o enquanto produto e agente ativo no processo de criação desse meio e de seu próprio psiquismo, sendo estas relações que o individuo estabelecem que contribuam na formação das funções psicológicas superiores, e as desenvolvem por meio das apropriações dos bens materiais e culturais objetivados pela espécie humana.

Consciência
O homem nasce humanizado e traz com ele todo o aparato biológico para se tornar humano, mas esse processo de humanização só ocorre por meio do processo educativo, que leva o individuo a se apropriar dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade. No sentido psicossocial o homem precisa assimilar o conteúdo humano objetivamente presente no mundo social.
A consciência individual é construída a partir da consciência social e mediada pela linguagem. Através do contato direto ao mundo real, a atividade é transformada, enriquecendo o conhecimento internalizado, e o intermédio da linguagem proporciona a transformação cognitiva consciente do sujeito. A linguagem também é importante no processo de tomada de consciência diante à realidade social.
A consciência se compõe por sensações e sentidos atribuídos das representações que o sujeito possui do mundo, distinta de sua consciência interna, contribuinte assim, para o desenvolvimento do sentido de realidade.
A atividade de produção e de trabalho do ser humano tem um papel primordial no desenvolvimento da consciência, porque é dirigida para um fim, que é determinada pelo contexto, obedecendo, aos aspectos históricos sociais, usos e costumes, construindo a formação de imagens psíquicas que se instauram na consciência, mas nem sempre o homem tem consciência desses processos. Leontiev (1978) explica:
Acontece que, na própria condição de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade não é claramente delineado. Até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade "não conhece" seu objeto; ele ainda precisa ser revelado. Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido (representado, imaginado) vem a adquirir sua atividade provocativa e diretiva como função; isto é, torna-se um motivo (p.5).

Personalidade

O conceito de personalidade deve ser constituído através de relações vitais do indivíduo, em que na concepção psicológica e científica enfoca a característica histórico-social dialética da personalidade. É um dos elementos constituído e constituinte da atividade.

A personalidade é determinada pelas relações sociais que o homem institui por sua atividade e se forma no processo de desenvolvimento. Por exemplo, um sujeito que possui limitação física, e que desenvolva outros meios para executar uma atividade, terá a sua personalidade formada a partir desses elementos objetivos presentes na sua realidade. Todavia, uma criança independente de possuir uma deficiência ou não, não possui personalidade, por ainda não ter estabelecido relações com o mundo exterior e de suas atividades, presumindo assim, que a construção do processo de formação da personalidade, se dá pelas interações sociais.

As relações sociais não são fatores externos de crescimento, mas a própria essência da personalidade. Dessa forma, surge espaço para uma ciência da personalidade humana articulada como a ciência das condutas. A relação social é à base de uma espécie de relações, constituídas das bases da personalidade na sua acepção histórico social, onde os homens são capazes de criarem-se a si mesmos.

Então, os primórdios para o desenvolvimento da personalidade, são oriundos da interação com os diferentes vínculos estabelecidos com o mundo exterior e os motivos atribuídos as necessidades humanas.

Pensando que no processo do desenvolvimento da personalidade temos um homem que apesar de pertencer a uma sociedade que interage nas relações sociais, é ele capaz de se construir individualmente, é a cultura a configuração dos comportamentos apreendidos dos seus resultados. É, portanto, elemento importante constituinte da sociedade.

Partindo desse pressuposto, a personalidade se desenvolve a partir do que o homem faz, pensa e sente. Quanto mais o ser humano se socializa mais tem possibilidades de formar sua individualidade e posteriormente construir sua personalidade.

É válido lembrar que a personalidade é resultado de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do individuo, sendo condicionadas por condições objetivas, de modo que a personalidade do individuo não dependa da vontade dos indivíduos tomado separadamente, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles.

Durante o processo quando o individuo produz alguma coisa, ele logo é capaz de se reconhece na função, obviamente ele se conscientiza daquela atividade, como vai escrever, digitar, levando em consideração aspectos da sua individualidade presente na sua personalidade.

Ou seja, a maneira como o sujeito toma consciência daquela atividade que realizou, orientará seu comportamento, sua percepção de si e dos outros, definindo assim, sua personalidade. Pode-se considerar o sentido que ele dá para a conscientização dependente da personalidade que lhe tem atribuída, sentido esse oriundo do resultado de uma atividade. Um exemplo, ao mudar um copo para outro lugar, quando tomo consciência da ação, tanto posso achar essa atividade interessante como não dependendo da personalidade que possuo.

Além de que, a personalidade é uma orientação de como se comportar na frente das demais pessoas e em determinadas situações. Ou seja, uma pessoa que tem a consciência de que tudo que faz dará errado, que não conseguirá algo, possivelmente terá uma personalidade recua.

É o processo de desenvolvimento resultante de dois aspectos da sociedade: a natureza objetiva e a subjetiva, essa última fruto do produto interno do sujeito. A personalidade é o resultado da unidade e das contradições entre o indivíduo e a sociedade.

Outros fatores importantes para o desenvolvimento da personalidade são as emoções em Leontiev (1978) diz que “as emoções não estão subordinadas à atividade, mas parecem ser seu resultado e o mecanismo do seu movimento” (p.08).

Considerações finais

O sujeito logo ocupa um lugar no mundo, desde antes do seu nascimento, no período de formação intrauterina, pois os pais já imaginam e criam expectativas positivas ou negativas para este ser. Esta idealização simbólica que os pais têm é determinada pelos contextos relacionais e culturais em que esses pais se encontram.

Após o nascimento o sujeito pode ter as suas necessidades básicas de sobrevivência atendidas, mas o desenvolvimento de sua psique é consequência dos vínculos familiares estabelecidos nos primórdios das suas dinâmicas relacionais, pois é o primeiro grupo social do qual faz parte, onde se recebe os modelos de comportamento que servirão de base a para construção da sua personalidade.

A personalidade e a consciência são construídas a partir do outro, que por sua vez é constituído das representações culturais edificadas anteriormente em seu percurso existencial.

Dessa forma podemos enfatizar a importância do meio na formação do consciente e da personalidade, considerando que o homem é produto de uma integração constante e dialética com o meio que possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades com a formação qualitativa de sua psique.

É de suma importância que o professor interesse-se por seus alunos como seres humanos em processo de desenvolvimento e que são sujeitos biopsicossociais em que conforme Kostiuk (2005) “a passagem da aquisição para o desenvolvimento não é um processo simples, mas complexo” (p.48), pois devem ser consideradas as idiossincrasias de cada sujeito singular.

Vygotsky (1991) demonstra a valorização do sujeito social e que, portanto, deve ser considerado como um ser concreto, real, cuja participação ativa no processo ensino-aprendizagem deve ter como objetivo a sua formação no sentido de atender seus interesses e suas necessidades, mas tendo em vista, também, a formação de futuros cidadãos críticos e participativos. Afirma, contudo, que o sujeito não se desenvolve naturalmente, espontaneamente, mas que necessita da ajuda do outro mais experiente.

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, C. (2007) Análise institucional: diferentes perspectivas da aprendizagem. In Souza Neto J.C. (org.); Andrade M.S. (org.) A mediação da linguagem na construção da subjetividade (13-36) São Paulo: Expressão e Arte, 2007.

González Rey, F. (2004) O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito. Tradução: Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kostiuk, G.S. (2005) Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. In Alexis Leontiev...[et al.]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade (pp.43-62) São Paulo: Centauro.

Leontiev, A.N. (1978) Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre.

Leontiev, A.N. (2004) O desenvolvimento do psiquismo. Tradutor: Rubens Eduardo Frias. 2ª edição. São Paulo: Centauro.

Vygotsky, L.S. (1991) A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

PSICÓLOGOS Y PSICÓLOGAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR. FORTALEZAS Y OBSTÁCULOS EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL

Denegri, Adriana
Secretaría de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen
La presente ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación "El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales", acreditado en el marco del Programa de Incentivos a los Docentes de la Universidad Nacional de La Plata (2012-2013). El misma aborda los procesos de profesionalización de psicólogos graduados que se desempeñan laboralmente como Orientadores Educacionales en contextos escolares de La Plata, Berisso y Ensenada. El diseño es de tipo cualitativo y comprende originariamente una muestra intencional de 18 psicólogos/as egresados/as de la Universidad Nacional de La Plata. Para ello se administró una entrevista en profundidad construida al respecto con dimensiones que integran aspectos descriptivos y metareflexivos, relevando aspectos biográficos y estructurales presentes en las trayectorias profesionales particulares. En esta instancia la profundización se focalizará en los aspectos que identifican como facilitadores y obstaculizadores del título de psicólogo para el desempeño profesional del rol de Orientador Educacional. La indagación respecto a las trayectorias, como recorridos subjetivos e institucionales, de los/as psicólogos/as en el ámbito educativo nos ha permitido poner en tensión ciertos emergentes registrados a través de las siguientes perspectivas: el atravesamiento del contexto macro político e institucional, lo vincular/lo identificatorio relacionado con la temática de género, y lo experiencial/ la formación.

Palabras clave
Psicólogos, Educación, Trayectorias, Género, Fortalezas, Debilidades

Abstract
PSYCHOLOGISTS IN SCHOOL CONTEXT. STRENGTHS AND OBSTACLES IN YOUR PROFESSIONAL MANAGEMENT
This paper is part of the research project "The psychologist in the educational context: insertion and careers", credited under the Incentive Program Teachers National University of La Plata (2012-2013). The same addresses the processes of professionalization of psychologists occupationally graduates who work as school contexts Educational Counselors of La Plata, Berisso and Ensenada. The design is qualitative and includes originally a purposive sample of 18 psychologists graduates National University of La Plata. This was given an in depth interview with dimensions built about integrating metareflexivos descriptive aspects, relieving biographical and structural aspects present in individual career paths. In this instance the deepening will focus on the aspects identified as facilitating and hindering the title of psychologist for professional performance of the role of Counselor Education. The inquiry about the trajectories, as subjective and institutional paths, the / as psychologists in education has allowed us to tense certain registered emerging through the following perspectives: macro traversal of the political and institutional context, the link / identification related gender issues, and the experiential /formation.

Key words
Psychologists, Education, Trajectories, Gender, Strengths, Weaknesses

Introducción
El proyecto de investigación "El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales" (Programa de Incentivos UNLP, 2012-2013) se centra en los procesos de profesionalización de psicólogos graduados en la UNLP que se desempeñan laboralmente como Orientadores Educacionales en el contexto del Sistema Educativo de la Provincia de Bs. As. Se consideran los recorridos de vida y de trabajo de las personas teniendo en cuenta los tiempos y contextos en que se desarrollan a partir de la reconstrucción biográfica de las experiencias formativas y laborales.
En esta instancia, tomando en cuenta las trayectorias profesionales de los y las psicólogos/as, se presenta un análisis de los aspectos que se identifican con fortalezas y debilidades en el desempeño profesional del rol de Orientador Educacional.
A partir del discurso de los/as profesionales y tomando en cuenta las distintas dimensiones mencionadas se identificaron relatos atravesados por ciertas relaciones de poder, ideologización e imaginarios que refieren lugares diferenciales de la mujer y del varón en función del rol laboral. Nos ha parecido interesante destacar estos relatos en la medida que ellos pudieran incidir en el desarrollo de la trayectoria profesional.

Desarrollo
Las *trayectorias profesionales* son el resultado de acciones y prácticas que sintetizan la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que realizan los sujetos, poniendo en juego su propia subjetividad, capacidades profesionales y sociales (Serra, Krichesky y Merodo, 2009).
Una trayectoria es un camino que se construye, que implica a sujetos en situación histórica. En cada recorrido, es importante reconocer las tramas e historias de quienes construyen esas trayectorias, los sujetos que son instituciones primeras, al decir de Castoriadis (1989, citado en Nicastro y Greco, 2012), y que se expresan en las instituciones segundas (familias, escuelas, etc.) a partir de sus referentes identificatorios.
Tomando en cuenta algunos aspectos del discurso de los/as profesionales, para esta exposición, se han elaborado los siguientes ejes de análisis:
a-Lo macro político y lo institucional
b-Lo vincular, lo identificatorio, relacionado con la temática de género (1)
c-Lo experiencial y la formación de grado

a- En trabajos anteriores (Denegri e Iglesias, 2012) hemos afirmado que las transformaciones educativas que se vienen produciendo dentro de las instituciones escolares no pueden pensarse al margen de las que vienen aconteciendo socialmente. El empobrecimiento, la inestabilidad laboral, la desarticulación de los sistemas de salud y educación, la mayor brecha de desigualdad entre ricos y pobres, produjeron una desorganización de la vida de las familias y las escuelas. Asimismo los poderes de Estado fueron ejerciendo una verdadera violencia, tanto económica como política. La escuela, en este nuevo escenario, intenta cubrir los vacíos dejados por el retiro del Estado adoptando un rol central en la asistencia social y la pérdida de legitimación (Svampa, 2005, citado por Kriger, 2010). En este marco las instituciones escolares funcionan como una caja de resonancia de las cuestiones que acontecen en la vida social.

b- Con respecto al segundo eje, en referencia a la elección del trabajo en el campo educativo, ya sea por la posibilidad de insertarse en un trabajo estable, la valoración del trabajo con otro/as o mandatos históricos y parentales, fueron dando cuenta de ciertos lugares diferenciales de la mujer y del varón que, conjeturamos, inciden en la constitución de su subjetividad y en el desarrollo de su trayectoria profesional.

En tal sentido, hablar de diferencias de género(1) implica necesariamente poner en visibilidad relaciones de poder entre hombres y mujeres. Desde allí se generan distintos modos de organización, como conflictos, consensos, resistencias, que "generizan" las prácticas y experiencias en la medida en que las instituciones son productoras de diferencias de géneros (Cremona, 2011).

La división del trabajo se consideró como resultado natural de funciones de mujeres y hombres en la reproducción biológica de la especie; encubriendo la realidad de una discriminación (Ramos, Barberá y Sarrió, 2003). Las primeras referencias sobre género aparecieron a partir de movimientos feministas, aproximaciones que tenían como eje central la subordinación de la mujer respecto al hombre como un producto de una ordenación patriarcal.

Fernández (2012) sostiene que la modernidad instauró lugares, instituciones, saberes, modos de ejercicio del poder para el mundo público y privado. Refiere, por otra parte, que en la década del '50 las mujeres occidentales de clases medias urbanas comenzaron a transitar el ámbito público. Este espacio exige modos de subjetivación diferente en cuanto a la eficiencia: los hombres suelen transitar de un espacio a otro sin cambiar de lógica subjetiva con la que deben operar, las mujeres deben cambiar sus lógicas básicas cuando van de un mundo a otro. Sus sistemas de prioridades y parte de sus valores deben a veces invertirse cuando pasan de su trabajo público a su vida doméstica y viceversa. En la maternidad tienden a anteponer las necesidades de los hijos a las propias. En tal sentido la autora se pregunta: por qué es tan frecuente encontrar mujeres con importantes inhibiciones a protagonizar y ocupar espacios de conducción en las mujeres. Según un estudio realizado en la década del '80 pudieron delinearse dos modos de profesionalización de las mujeres: aquellas que habían puesto un eje fuerte de sus vidas en lo profesional y aquellas que se profesionalizaron a medias en la medida que sus hijos se lo permitieran. López y García- Retamero (2009) señalan que a partir de los diferentes antecedentes se muestra una realidad que aún dista mucho de alcanzar la igualdad de género en el mundo laboral. A pesar de las medidas, iniciativas y acciones propuestas, la mayoría de los puestos de trabajo de dirección superior siguen dominados por hombres

A través de la revalorización de las tareas educativas, una nueva continuidad se estableció para la mujer burguesa entre sus actividades familiares y sociales, se abre un nuevo campo profesional de las nuevas normas asistenciales y educativas; de tal modo pudo ser soporte de una transmisión y difusión cultural en el campo público. En síntesis, se han vislumbrado lugares diferenciales de la mujer y del varón ante el conocimiento: entendiendo que, frente a una prohibición mítica de conocer, la mujer y el varón realizan movimientos diferentes de acuerdo con los distintos lugares donde están situados (Fernández, 2011).

Con el objeto de continuar con el análisis en la dirección propuesta es preciso señalar que:

c- Con respecto *a lo experiencial y a la formación de grado,* ya hemos señalado en estudios anteriores que los/las psicólogos/as que trabajan en el contexto educativo ejercen su práctica profesional en el marco de una compleja trama de normas, roles asignados, expectativas, representaciones y valoraciones que influyen de manera particular en su desarrollo profesional (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009). Se parte de una formación inicial sustentada en el saber académico y se van conformando otros saberes que refieren como surgidos de la experiencia, que suponen la integración de saberes adquiridos a lo largo del proceso de profesionalización. De la Fuente Arias (2003) afirma que ante una problemática, el profesional debe poner en juego una habilidad de importancia en su actividad: el conocimiento del proceso de toma de decisiones y la regulación del mismo. Este conocimiento se construiría progresiva y personalmente al ponerse en práctica, significativa y funcionalmente ante los problemas reales. El mismo tendría un componente experiencial estratégico y requeriría de la aplicación de muchas fuentes de información simultánea que permiten identificar, evaluar e intervenir adecuadamente en un problema. En este sentido se destaca como enriquecedor la integración de la información que establecen las pautas de trabajo -disposiciones, comunicaciones, resoluciones- emanadas por la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Schön (1998) refiere que los problemas que enfrentan las profesiones en el mundo contemporáneo son complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único y singular, atravesados por conflictos y dilemas éticos. Por lo expuesto no se pretende que la formación inicial pueda/deba atrapar la complejidad de las prácticas profesionales, pero sí debiera poder visibilizar los dilemas y problemas relacionados con los distintos campos profesionales. (Tarodo 2012; Compagnucci, Tarodo, Denegri e Iglesias, 2011; Compagnucci, Denegri y Szychowski, 2009).

Metodología

La metodología apunta a relevar diversas dimensiones que se despliegan en las trayectorias profesionales atendiendo a los múltiples atravesamientos históricos, sociales y culturales. Al momento, se trabajó con una muestra de 15 licenciados en psicología egresados de la UNLP, que se desempeñan en el cargo de Orientador Educacional en instituciones educativas de los distritos de La Plata, Ensenada y Berisso.

En el proyecto, de diseño cualitativo y flexible, la indagación se realizó a través de una entrevista semiestructurada en profundidad con el objetivo de relevar aspectos biográficos y estructurales que se despliegan en esas trayectorias.

En este trabajo se analizó la información recabada de las siguientes temáticas:

- Aspectos formales de la formación en el área educacional, tales como título docente obtenido por el profesional psicólogo y la actualización de posgrado en el ejercicio de profesión.
- Aspectos facilitadores y obstaculizadores para el desempeño profesional del rol de Orientador Educacional

· Los saberes aplicados construidos en el proceso de profesionalización para el desempeño del rol mencionado.

En esta presentación, se presenta un análisis de situación relevándose datos significativos de la presente investigación y entrecruzando otros datos recogidos en la investigación anterior (2).

Análisis

Los datos relevados que dan cuenta de la *Formación en el área educacional del/la profesional psicólogo/a, su título docente y las motivaciones para realizarlo* nos sitúan con la caracterización de los/as sujetos que conforman la muestra.

Las/os participantes al momento (13 mujeres y 2 varones) de este estudio se desempeñan el cargo de Orientador/a Educacional en instituciones educativas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Todo/as poseen el título Licenciado en Psicología graduados/as en la UNLP: 13 presentan el título de profesores en psicología, 4 psicólogas han tenido una formación previa como maestra. Dos de estas cuatro maestras también han realizado el Profesorado de psicología. Otra de las psicólogas que no es profesora, ni maestra; accedió a los estudios de la capacitación docente, expresando (E. Nº18): *"para resolver el tema de poder entrar al listado oficial"* (3).

Mandatos históricos e identificaciones parentales se juegan en el momento de elegir la docencia, específicamente lugares de revalorización de las tareas educativas signadas a la mujer. Así lo expresan estas psicólogas:

(E. Nº14): *"Dos cosas influyeron en eso: primero, la parte docente siempre me gustó, jugaba de chica…También impactó que tengo mis imagos paternos muy incorporados. Madre docente y padre psicólogo. Mi mamá fue maestra y después directora (…)".*

(E. Nº 8): *"A lo educativo fui primero, porque nosotras somos varias, tres hermanas, y nos dijeron bueno, digamos, la familia dijo (…) les podemos bancar una carrera terciaria corta.(…) Mi hermana también es docente, por ahí un poco identificada con mi hermana seguí como maestra."*.

(E. Nº7): *"Fue complicado… desde un lugar histórico porque mi mamá era docente y quería que cumplimentara eso, no estoy arrepentida, la verdad… Después se fue transformando para mí en algo que fue me empezó a interesar".*

Es de destacar la recurrencia con que aparecieron dificultades señaladas por algunas de las psicólogas para compatibilizar su rol de madre con el ejercicio profesional.

Asimismo una multiplicidad de actividades laborales en los que se desempeñan o se han desempeñado estos/as psicólogos/as haciendo jugar sus títulos, es otra de los hallazgos con los que nos encontramos. Según la tipología elaborada por Pacenza (2001) la mayoría accedieron a *estrategias diversificadas*.

(E. Nº7): *"Trabajé unos 10 años en total, alternando entre algunos cargos en equipo y algunos en el aula, hasta que titularicé como maestra y pedí MAD (movimiento anual docente) a Psicología. También 1 año y medio como Vicedirectora".* Esta profesional, con una inserción laboral diversificada, comparte su trabajo de Orientadora educacional con su desempeño en el ámbito clínico, junto con otra son las únicas de las 13 psicólogas que se han desempeñado en un cargo de gestión. Diferente es el deseo claramente expresado en el relato de este psicólogo:

(E. N. 6): "*Mi orientación y mi formación está pensada (…) en función del equipo directivo para el Cebas y el equipo de salud (…) centrarme en el trabajo de gestión, creo que mis pocos años de experiencia en el rol de OE me aportaron a mi profesión dentro del ámbito educativo."*

Al preguntar específicamente si pueden identificar en esta experiencia laboral (en el rol de OE) *aspectos facilitadores y obstaculizadores para su desempeño profesional*, se registraron respuestas diversas que dan cuenta de aspectos bien disímiles.

Algunas respuestas giran en torno a dimensiones puramente organizacionales propios del sistema educativo (falta de espacios y de recursos humanos para el trabajo del Equipo de Orientación Escolar, de instituciones para alojar niños/ adolescentes). Otros/as psicólogos/as más explícitamente realizan un análisis a nivel macropolítico que da cuenta de una crítica social, dirigida a otros agentes del Estado, que en definitiva marcan los límites e imposibilidades de las carencias de políticas públicas.

La experiencia también es presentada como un facilitador, señalando también su aspecto crítico: (E. Nº16): "*en la forma de intervenir, en el análisis institucional, en la mirada de los sujetos que transitan la escuela,…pero que tengas mucha experiencia en años no siempre es un facilitador, a mucha gente le es obstáculo haber estado mucho tiempo en el sistema educativo".*

(E. Nº7): *"La experiencia del aula es un facilitador para poder saber; haber pasado por el cargo de docente permite internalizar las experiencias, qué mirada tenés hacia la institución, cuales son las competencias del docente".*

De su propia formación, una psicóloga señala falencias de la carrera de grado, así como fortalezas. (E. Nº4):*"Tener una mirada amplia, apuntando a la subjetividad, es muy enriquecedor para las entrevistas, toda la formación que tenemos, yo creo que ha sido un aporte. Otra especialidad, otra formación no la tiene. Es un facilitador. (…) Como obstaculizador la falta de lo grupal en la formación. En la formación de psicólogo estaría bueno fortalecer lo grupal, entrar al aula y poder trabajar con los chicos y tener un dispositivo que yo realmente siento que no lo tengo…".*

Aspectos que son presentados por algunos/as como positivos son identificados por otros/as como negativos, aunque no obstante para la mayoría de los/as psicólogos/as, la carrera de grado es ponderada como valiosa dada la amplitud de perspectivas que no se reduce solo a lo educativo:

(E. Nº3): *"Y como facilitadores…el hecho de haber estado en la facultad hace que tengas otra mirada, otra escucha. Te diferencia del psicopedagogo y del de ciencias de la educación. Sobre todo con los psicopedagogos hay un abismo"*.

(E. Nº16): *"nada que ver las demandas cuando vos empezas a trabajar respecto de lo que construís en lo teórico en la carrera de grado".*

Asímismo una de estas psicólogas señala que la carencia/ la falta motoriza la construcción del rol profesional:

(E. Nº3): "*depende; la carencia hace que te muevas, que construyas… sería un obstáculo relativo. Pero al comienzo sí fue un obstáculo. Acá se hablaba español y yo hablaba esperanto. Es otra lógica, no digo que uno deba adaptarse pero sino sabés comprender el lenguaje del otro no podés redefinir nada porque no entendés nada. Es como que sos extranjero, como que sos de otro planeta y te ayuda a que no naturalices las cosas… las intervenciones. El ser extranjero te ayuda en eso".*

Desde otra perspectiva uno de los dos psicólogos varones entrevistados, remarca como un facilitador su condición de género, remarcándolo desde una lógica binaria:

(E. Nº 5): *"Ser hombre, para descomprimir la histeria de las mujeres. (…). Te permite otro juego, entre las mujeres se llevan muy mal entre ellas, no todas… se perdonan menos por más que tengas rasgos de algún saber, entre ellas se igualan más, por más que sea directora, inspectora las matan… eso jode a nivel institucional. Los hombres se respetan más. Todo el tiempo está la desautorización. Las mujeres pueden encarnar un saber pero las propias mujeres se encargan de*

voltearla. Para trabajar en algunas cosas, para sostener algunos vínculos, para ser mediador. Las mujeres me lo decían, yo decía puede ser en la teoría y no en la práctica, pero es así".

Con respecto a la respuesta acerca de los saberes aplicados construidas en el proceso de profesionalización para el desempeño del rol, como ya se había señalado anteriormente se valorizan con recurrencia las relaciones vinculares que se entablan en la institución (con otros actores educativos y con compañeros/as del Equipo de Orientación) y la impronta de las características de su propia "personalidad" potenciado por la formación. También se destaca la importancia de la consulta del material bibliográfico y la apertura que presenta la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

(E. Nº15): *"Repensar las situaciones de aprendizaje. Esto de un trabajo colectivo que también hace uso de la interdisciplina y la multirreferencialidad. Me aportó en esto la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social. Estos corrimientos más desde el lugar de orientación y no de asistencia como fue en los principios del ejercicio"*

A modo de síntesis

La indagación respecto a las trayectorias, como recorridos subjetivos e institucionales, de los/as psicólogos/as en el ámbito educativo nos permite poner en tensión ciertos emergentes registrados a través de las perspectivas mencionadas:

- Teniendo en cuenta el primer eje se da cuenta del atravesamiento del *contexto macro político e institucional* impactando fuertemente en las prácticas y en el desempeño profesional de los/as psicólogo/as, quienes no quedan al margen los problemas económicos, la desigualdad y la fragmentación social.
- Desde la segunda perspectiva, relacionado con *lo vincular y lo identificatorio,* en los relatos aparecen algunos imaginarios que pueden incidir en la formación los procesos de identificación y que consecuentemente atraviesan las trayectorias profesionales. En tal sentido se pudo establecer una relación entre los lugares diferenciales para hombres y mujeres desde una lógica binaria. El campo educativo como lugar privilegiado del trabajo femenino permite construir un rol profesional como pasaje de lo doméstico a lo público.

Al respecto por ejemplo se relevaron en las mujeres afirmaciones que priorizan el cuidado de sus hijos, tareas que ellas presentan como propias, que se han traducido en ciertas dificultades para conciliar lo laboral con la vida familiar, pero luego se fueron compatibilizado; así como dichos que las llevan a desestimar el ocupar lugares de gestión. Perspectivas que nos abren nuevas posibilidades de indagar/ analizar las trayectorias laborales de profesionales.

- En función de lo presentado como l*o experiencial y la formación,* en el análisis de las narrativas de la mayoría de los/as psicólogos/as reconocieron que la formación de grado aporta conocimientos que les permiten significar/ resignificar la carrera de la licenciatura en psicología como un recorrido formativo valioso para el desempeño en el ámbito educativo. El saber académico, el saber surgido desde la experiencia y de las normativas, así como la formación de posgrado (especializaciones, capacitaciones, búsqueda de material bibliográfico) se configuran como una trama que integra y enriquece. La importancia del intercambio con agentes de otras disciplinas, el trabajo desde la co-responsabilidad a través de una red vincular e institucional permite descentrarse del pensamiento único ante el trabajo en escenarios complejos.

A diferencia de la segunda perspectiva que se focaliza en la trayectoria individual donde interviene la temática de género; en este último eje se realiza un viraje de la trayectoria individual hacia lo colectivo, lo comunitario, lo creativo y la prevalencia de la ética en el ejercicio profesional.

Haciendo nuestras las palabras de D´lorio(4) "La escuela es singular porque inviste un tipo de deseo que pocas instituciones reconocen con tanta fuerza como ella: el deseo de construir lo común a partir de las infinitas diferencias que nos constituyen".

NOTAS

(1) Al hablar de género se está remitiendo a una categoría relacional y no a una simple clasificación de los sujetos en grupos identitarios. Se trata, de una construcción social y no de una separación de roles natural e inherente a la condición biológica de los sujetos -características anatómico-fisiológicas-, por lo que la analogía o sinonimia semántica entre los términos "género" y "sexo" es errónea. Género no es sinónimo de mujeres, hablar de género es indagar la construcción de las sexualidades. Como la identidad de género es relacional, mirar las mujeres y lo femenino implica inevitablemente visualizar los varones y lo masculino. (Cremona, F., 2011)

(2) "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional". (Programa de Incentivos, Directora Psic. Elsa Compagnucci, UNLP, 2010-2011).

(3) Es de destacar que para el Ingreso a la docencia al cargo de Orientador Educacional uno de los títulos habilitantes es el de psicólogo, pero necesariamente para estar en el listado oficial (con la posibilidad de titularizar en el Sistema) se requiere un título docente, puede ser maestro, profesor en psicología u en otra disciplina o una capacitación docente, formación recibida en instituciones de nivel terciario.

(4) D'Orio, G. (2009) Prólogo. S. Nicastro y M. Greco, Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación (pp. 17. Rosario, Ed. Homo Sapiens.

BIBLIOGRAFIA

Cardós, P., Scharagrodsky, C., Szychowski, A. (2009) Inserción del psicólogo en el campo educativo: representaciones sociales sobre su formación y sus prácticas profesionales. 2° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Compagnucci, E., Denegri, A., Szychowski, A. (2009) El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: voces y sentidos de la experiencia. XVI Jornadas de investigación de la Facultad de Psicología, UBA. Facultad de Psicología. UBA.

Compagnucci, E., Tarodo, P., Denegri, A., Iglesias, I. (2011) Conocimiento profesional del psicólogo en situaciones de alta complejidad. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. UBA.

Cremona, F. (2011) Seminario de comunicación y género. Cuaderno de cátedra, Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación. UNLP

de la Fuente Arias, J. (2003) ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado?. Reflexiones para una investigación. Papeles del Psicólogo, Nº 86. Versión electrónica.

Denegri, A., Iglesias, I. (2012) El trabajo de los psicólogos en las escuelas: cambios de escenarios que requieren nuevas prácticas de intervención IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.

Erausquin, C., López, A., Dome, C., Denegri, A., Confeggi, X., Villanueva, G. (2009) La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que "son parte" y "toman parte" en la experiencia educativa, IV Congreso Marplatense de Psicología

Fernández, A. (2011) La sexualidad atrapada de la señorita maestra Buenos Aires. Nueva Visión

Fernández, A.M. (2012) Las lógicas sexuales: amor, política y violencias. Buenos Aires. Nueva Visión

Kriger, M. (2010) Pensando el origen de la violencia en la escuela. Entre la emancipación y la domesticación. Parte 1 y 2. Conflictividad social, esco-

laridad y nuevas violencias: Itinerarios, estrategias y reflexiones, CAICYT CONICET, Argentina

López, E., García-Retamero, R. (2009) Mujeres y liderazgo: ¿discapacitadas para ejercer el liderazgo en el ámbito público?. Feminismo/s. Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante, ISSN 1696-8166, 13, 85-104.

Nicastro S., Greco M.B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario, Ed. Homo Sapiens.

Olid, C. (2012) Mujer y trayectoria profesional. ¿Un acceso igualitario a los cargos de dirección? RIDEG, 02/12. 33-39 Departamento de Psicología Social. Universitat Autónoma de Barcelona

Pacenza, M. (2001) Tipología de la inserción laboral de los psicólogos: Campo, Estrategias y prácticas laborales. 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

Ramos, A., Barberá, E., Sarrió, M. (2003) Mujeres directivas, espacio de poder y relaciones de género. Anuario de Psicologia, 34(2), 267-278. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona

Schön, D. (1998) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires, Paidós.

Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009) Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la U.N. de Gral. Sarmiento. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol.13, N°1, Abril, pp.195-208. Universidad de Granada, España.

Tarodo, P.: Reflexiones en torno a la Reforma Curricular en Psicología. Algunas puntualizaciones del caso UNLP. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA.

COMPORTAMINETO Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: ADOLESCENCIA COMO PANO DE FONDO

Dias, Elaine Teresinha Dal Mas
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Universidade Nove de Julho. Brasil

Resumen
Estudia los comportamientos y aprendizaje de estudiantes en una escuela pública en la capital del estado de São Paulo/Brasil, con el objetivo de escolarización, de las relaciones interpersonales y las tensiones entre profesores y estudiantes. La adolescencia, comprendida entre los 14 y 18 años, és un período sobre/regularizado por teorías que la convirtieron en momentos problemáticos. Si guia en paradigma de la complejidad que concibe la unión y conjunción de fenómenos y contempla el error y la incertidumbre. Observa 21 clases de Educación Física y Sociología de dos grupos con aproximadamente 30 estudiantes cada. Comportamientos muestran reactividad a las actitudes docentes, el respeto al respeto, la ejecución de tareas y la atención a las preguntas, mantenimiento de afinidades, de género o de intereses, el uso de celulares en clase, inquietud, la necesidad de información de carreras profesionales, vulnerabilidad social debido a las condiciones económicas desfavorables y el aprendizaje rezagados por el número de ausentismo docente. Conclusión: las manifestaciones del alumnos demuestren prever el futuro y cuando llamó a la realidad son participativos y celoso, y los períodos escolares, la orientación y el desarrollo de la enseñanza, la imposición de normas y la falta de disponibilidad enseñanza.

Palabras clave
Adolescencia, Comportamineto, Aprendizaje, Complejidad, Educación, Subjectividad

Abstract
BEHAVIOR AND LEARNING IN SECONDARY EDUCATION: AS BACKGROUND OF ADOLESCENT
Studies and analyzes the behavior and learning of students from a public school in the capital state of São Paulo/Brazil, aiming to the schooling, to the interpersonal relations and to the tensions between teachers and students. The adolescence comprises between 14 and 18 years, and as a period over/regulator determined by theories that turned into exclusively in a critical moment. Has on the complexity paradigm that conceives the union and conjunction of the phenomenas, and epistemologically contemplates the unknown, the error and the uncertainty. Observe 21 lessons of Physical Education and Sociology of two high school classes, with approximately 30 students each. Behaviors show reactivity to teaching attitudes, respect when respected, task execution and attention to questions, groups maintenance by affinities, gender or interests, the use of head phones in class, restlessness, games, needed for professional careers information, recognition of the social vulnerability due to unfavorable economic conditions and learning lagged by the number of teachers absenteeism. The conclusion is: the manifestations students are reflections of the ripening process in general understood by teachers as outrageous and disrespectful, because the gaze directed to the group is reductive and decontextualized, that the mark this time exclusively conflictive intercepting teaching and learning.

Key words
Adolescence, Behavior, Learning, School, Complexity, Educacion, Subjectivity

A sociedade engendrou maneiras de categorizar seus membros, atribuindo-lhes insígnias para caracterizá-los. Muitos alunos estão submetidos, em sala, a traços estáticos que os definem, os configuram e os isolam. Como advertiu Ciampa (1993, p. 131) "interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem.". A cada nova predicação há a defrontação "com o que poderia ser chamado de fetichismo da personagem, que vai explicar a quase impossibilidade de um indivíduo atingir a condição de ser-para-si e vai ocultar a verdadeira natureza da identidade como metamorfose, gerando o que será chamado identidade-mito." (idem, p. 140). Deste modo, a re-posição de uma identidade pressuposta pode ser apropriada como imutável, congelar o processo de identificação que é contínuo e plástico e, muitas vezes, encaminhar à estigmatização e à discriminação de crianças e adolescentes.
Cabe anunciar que a intenção desta análise não é engrossar o coro de vozes que alertam contra a inferência de hipóteses preconceituosas que se cristalizam e têm o poder de isolar e/ou imputar sofrimentos psicológicos intensos que imobilizam e petrificam individualidades.

Adolescência: a construção uma representação
A adolescência é identificada como fase da vida ou etapa do desenvolvimento e carrega sentidos próprios conforme a época histórica, a periodização etária ou a conotação político-filosófica à qual está vinculada. Há certo acordo em apontá-la e descrevê-la como problemática, insurgente, crítica e/ou descontrolada. São referências ancoradas nas atribuições da linguagem, nas transmissões socioculturais que balizam as representações individuais e coletivas, e em conceituações que, fundadas em um pensamento simplificador, são transferidas e imputadas aos indivíduos/sujeitos que vivenciam essa etapa da vida.
As inúmeras noções e conceituações definem a adolescência e a representam como período conflituoso, crítico e violento que multiplicou suas raízes a partir da Antiga Grécia. E a representação, fixada pela divulgação permanente, constante e reducionista de fase conturbada, de algum modo, cristalizou a ideia e fragmentou sua apreensão. Investigações recentes[1] procuram entender as dúvidas e os problemas enfrentados ao longo da vida e apostam

que as crises e não são fruto somente desse período; são multifatoriais, germinam no dia a dia e ocorrem em qualquer momento do desenvolvimento.

Todavia, é interessante observar que em todas as épocas existiram estudiosos que a entendem como etapa criativa e peculiar, mesmo que entremeada de angústias e temores. Spranger é um deles. Revelou, em 1928, uma percepção aguçada e diferente de seus pares ao dar importância ao exercício da compreensão do adolescente, oposto da tolerância, pautado na ideia que isso só é possível por intermédio da recordação da própria adolescência e da própria historicidade (Spranger, 1954). Ponderava que a autoridade e o poder que sobrepõem o adulto ao jovem seriam os prováveis motivos da perpetuação desses empecilhos. Na mesma direção, assinala Morin (2005a): há "quase uma mudança de pessoa quando vemos a que ponto os adultos e os velhos, esquecendo que foram jovens, consideram a juventude como uma subespécie particular […]" (p. 85).

Bandura (1972) também desconfiava da determinação de adolescência como fase problemática e tratava os comportamentos desviantes como resultado da aprendizagem inadequada dos padrões sociais. E Winnicott (1997), ao criticar o adulto e a sociedade pelos ressentimentos e intolerância dirigidos aos jovens, sugeriu "[...] encarar o desafio, e não tentar curar uma coisa que é essencialmente sadia." (p. 127). Caminhando a contrapelo, o autor excedeu Spranger ao afiançar que as revelações juvenis atingem o adulto na parte não vivida da própria adolescência.

Rebeldia, agressividade, conflito e sexualidade paulatinamente se reafirmam como insígnias para designação da adolescência. Esses temas redobraram a desconfiança da sociedade em geral e da escola em particular, abrindo espaços para a discriminação, o preconceito, o estigma.

Docência e subjetividade

A desconsideração da intervenção dos sentimentos na prática profissional docente é uma das barreiras nas relações escolares e interpessoais. A dimensão afetivoemocinal dos fazeres educativos levou Brandão, Baeta e Rocha (1983) a ponderarem sobre os laços entre as práticas docentes e o desempenho dos alunos. As autoras identificaram: produtivos índices de aprovação junto aos professores que lecionam em séries de suas preferências; melhor rendimento dos alunos quando se relacionou a forma como o professor vivencia sua profissão; presença de estereótipos e preconceitos dirigidos alunos de baixa renda; burocratização das rotinas como fator de descompromisso com a eficácia da prática; desvirtuamento do espaço da sala de aula, pouco aproveitado em atividades educativas e desempenho altamente formalizado.

As conclusões, caso sejam tomadas apenas concretamente, reduzem a importância e a qualidade desses resultados. Entretanto, ao serem consideradas como efeitos das emoções latentes desvendam bloqueios que podem ocorrer durante o processo educacional.

A pesquisa de Mello (2000) também expõe a importância da subjetividade na ação escolar, ao interrogar a pretensão do universitário ao escolher uma profissão - biólogo, geógrafo ou historiador, etc - e apontar os sentimentos desencadeados pela impossibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos fora do sistema educacional.

Brandão *et al* e Mello descreveram a insatisfação profissional que mina sentidos e sentimentos. A escolha profissional revestida de ideais fica maculada por irrealizações que se manifestam no exterior, nos fazeres diários e, no caso da docência, no ensino e nas inter-relações entre professor/alunos.

A investigação de Dias (2008) reforça essa possibilidade ao apresentar as circunstâncias que levaram um estudante de informática tornar-se professor de matemática. A análise dos ressentimentos causados pela vontade de ser empresário ou servidor estadual e os efeitos desse atravessamento levaram o professor a perceber-se descompromissado com a docência, fato que causou desconforto e tristeza por ver-se projetando em seus alunos seus desgostos e a reconsiderar sua compreensão de adolescência, particularmente, quanto às perspectivas futuras.

De certa maneira, os educadores também não valorizam seus sentimentos e não dão conta do prejuízo pessoal, tanto em termos de saúde física e mental como em termos educativos, conforme comprovam as pesquisas de se dedicam a estudar os efeitos da Síndrome de Burnout[2]

Delimitação do problema

Diante do exposto indaga-se: a relação entre professores especialistas e alunos adolescentes interfere no ensino e na aprendizagem? Como os adolescentes se comportam em aula? Como os docentes reagem?

A sobre/determinação visibilizada na representação dos professores sobre seus alunos, está significativamente representada pelos numerosos estudos no ensino fundamental. Entretanto, o mesmo não se pode ser dito no que concerne ao ensino médio e aos adolescentes. Dessa forma, considera-se fundamental a compreensão das relações que se estabelecem no decorrer dos anos finais da escolarização básica entre docentes e discentes, pois, por um lado, poderão iluminar os possíveis motivos do abandono escolar, do desinteresse educacional, dos comportamentos agressivos e violentos, da evasão, do fracasso. E, por outro, nortear as demandas docentes, colaborar no desenvolvimento de atividades e tarefas com jovens que sejam mais gratificantes, e auxiliar no apontamento de entraves do ensino.

Referencial teórico: Pensamento complexo, sujeito e cultura

O conhecimento científico moderno facilitou a aquisição de novos saberes e permitiu o desenvolvimento da humanidade. Todavia, ao operar por separação, disjunção, hierarquização e centralização, sob o patrocínio do paradigma *simplificador*, é "incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitat multiplex*). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade." (Morin, 2005a, p. 12).

O pensamento complexo concebe o mundo como um conjunto indissociável e como um alerta contra a fragmentação e o reducionismo do todo sobre as partes. Convoca a ideia de unidade complexa, na qual se descrevem os fenômenos na conjunção de suas partes, na concorrência de seus antagonismos, na identificação complementar e na imperfeição, e, em relação ao acaso, a ordem, a desordem, a certeza, a incerteza, o sujeito e/ou o objeto (MORIN, 2005a, 2005b). É orientado pelo princípio sistêmico ou organizacional, no qual o conhecimento do todo conduz ao das partes; pelo princípio retroativo, que se distancia da linearidade e permite conhecer os processos autorreguladores; pelo recursivo, em que produto e "efeitos são eles mesmos produtores e causadores daquilo que os produz" (Morin, 2004a, p. 95), e pelo dialógico, que assume a união e a tessitura entre contraditórios e antagonismos.

A noção de sujeito na concepção moriniana é conjugada com a noção de indivíduo e congrega o biológico, o atitudinal, o cognitivo e o sociocultural, indicando a complexidade organizacional do ser. Inclui a proposição literal de egocentrismo, que designa estar no centro de seu mundo; as ideias de auto-organização, que modifica continuamente e se vincula à autonomia e à dependência[3]; de autorreferência, que ocupa e preenche o lugar da centralidade e do

egocentrismo e só pode ser dita pela própria pessoa; e de exclusão/inclusão, revelada na conjunção e interdependência entre *Eu* e *eu*, e na ação que afasta e nega o outro inscrito em mim, como presença e possibilidade de alteridade. Como sustenta Morin (1999), a noção de sujeito "[...] não se reduz à singularidade morfológica, ou psicológica […]. É uma realidade que compreende um entrelaçamento de múltiplos componentes." (p. 52).

A constituição individual e subjetiva é produto do contato e da relação que cada um tem ininterruptamente com o ambiente e com os outros significativos circundantes. Contato e relação delineiam os contornos da identidade configurada com o passar do tempo, mas nunca pronta e concluída.

A identidade abrange separação e unificação do *EU* subjetivo e do *eu* objetivo e comporta a autorreferência e a exorreferência, a um só tempo diferença, indissolubilidade e constituição mútua.

Os princípios de exclusão e inclusão, além de completarem a noção de sujeito, enunciam a inseparabilidade, a conjunção e a interdependência entre o *Eu* e o *eu*, associando a ação que afasta e nega o outro com a inserção e a complementação da sua inscrição em mim, como alteridade. Essas considerações lembram que em cada um coexiste um duplo revelado na configuração do Homo complexus, que se entrega na união dos opostos, na subjetividade humana, na influência socioambiental e se presentifica no dicotômico, na estabilidade e na instabilidade, na angústia e no desprendimento, na violência e na ternura, e na reificação e na racionalização do cotidiano que escamoteiam o Homo demens e exaltam o Homo sapiens (Dias, 2008).

Assim, a subjetividade é compreendida como um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e o externo do sujeito, interdita e propicia o desenvolvimento e o crescimento pessoal, coloca o passado tangenciando o agora do presente e granjeando o futuro, comporta a afetividade, fazendo-se na intersubjetividade, no contato e na proximidade interpessoal.

O pensamento complexo concede especial atenção à compreensão, particularmente, porque anuncia ligações e conecta a *compreensão objetiva*, fundamentada em fatos, informações e princípios explicativos referentes a pessoas, comportamentos, fenômenos; a *compreensão subjetiva*, sustentada na dinâmica relacional entre sujeitos e na sensibilidade e percepção das vivências do outro, sejam elas boas ou más, positivas ou negativas, proclamadas por *mimesis[4];* e a *compreensão complexa*, que é mutidimensional e articula as dimensões objetivas e as subjetivas, buscando aspectos singulares e globais, e a integração de polaridades situacionais de um mesmo fenômeno.

Os *complexos imaginários[5]* ajudam a entender essa dinâmica ao facilitarem a expressão da subjetividade por meio da projeção, da identificação e da transferência como elementos interdependentes e em associação do sistema psíquico.

Capaz de transcender a realidade cotidiana, a linguagem ainda constrói, reconstrói, destrói e/ou resgata símbolos e saberes, dando contornos às singularidades pessoais. Na esteira da socialização, a transmissão de saberes e vivências constitui o indivíduo, desenha sua identidade e configura sua subjetividade também por características antagônicas que se complementam.

Indivíduo, sociedade e cultura estão unidos por uma trama relacional interdependente constantemente tecida, que predispõe as pessoas a comportamentos e atitudes semelhantes ou aproximadas e à exposição de conhecimentos que replicam conceitos e preconceitos.

Por suas características próprias, a cultura rememora, comunica e transmite o corpus ético e moral de cada grupo, regenerando-se em cada nova oralização. Palavra e vida se confundem na tessitura do social, espelhando e espalhando a reciprocidade de sentimentos e emoções, percebíveis em manifestações projetivas e introjetivas que se conservam como características fundantes. Essa vereda é percorrida pelo preconceito, pelo estereótipo e pelo estigma.

O *imprinting* cultural - "marca matricial que estrutura e conforma os pensamentos, as idéias" (Morin, 2005b, p. 118) -, e as normalizações tendem ao fechamento e à incompreensão. Como explica Morin (idem, p. 121), "compreender não significa justificar. A compreensão não desculpa nem acusa. Favorece o juízo intelectual, mas não impede a condenação moral. Não leva à impossibilidade de julgar, mas à necessidade de complexificar o nosso julgamento.".

Procedimentos metodológicos

Foram observadas 21 aulas de Educação Física, na quadra de esportes, e de Sociologia, em classe, de duas turmas de ensino médio, com aproximadamente de 30 alunos cada, totalizando aproximadamente 900 horas. O reduzido número de turmas estudadas se deve à indisponibilidade da maioria dos docentes em participar da pesquisa.

Resultados e análise

Os comportamentos dos alunos observados mostram reatividade às posturas docentes, isto significa dizer que quando são respeitados pelos docentes os respeitam; que ao contrário ao descrito pela direção da instituição, executam as tarefas sugeridas em aula, seja em Sociologia ou Educação Física; prestam atenção aos questionamentos e respondem com segurança; mantêm-se em grupos por afinidades, gênero ou interesses; permanecem a maior parte das aulas manuseando os celulares, seja para ouvir música ou enviar mensagens; são inquietos, têm necessidade de informações sobre profissão e carreiras; identificam a vulnerabilidade social a que estão submetidos devido às condições econômicas desfavoráveis. Quanto ao desenvolvimento escolar, reconhecem a defasagem de conhecimentos, tanto pelo número de faltas de professores como pelo próprio desinteresse.

Os professores participantes têm uma compreensão ampla de adolescência - compreensão complexa -, ou seja, não a diminuem nem a segmentam a um momento crítico, fato que lhes favorece o contato com os alunos e o ensino apoiados na dinâmica interativa relacional, articulando as dimensões objetivas e subjetivas. Nesse contexto, os alunos participam e respondem aos chamamentos, mesmo que oferecendo resistência, particularmente nas aulas de Sociologia.

Conclusão

As queixas iniciais apresentadas pelos membros da instituição escolar estavam calcadas exclusivamente no paradigma de simplificação, pois a apreensão do contexto educacional trazia uma relação linear e causal sem o envolvimento do conjunto. Isto é, o problema maior se concentrava no exterior representado pelo aluno adolescente e essas certezas não eram colocadas em dúvida e nem questionadas.

A pesquisa mostrou, entretanto, outro lado da questão: as manifestações discentes como reflexos do tratamento recebido durante a permanência na escola. O comportamento, em geral compreendido pelos docentes apenas como afrontosas e desrespeitosas, são na verdade reativas e reflexo do modo como são (in)compreendidos.

A proposição é uma reforma do pensamento em que o pensamento se abra ao todo e às partes, à complementaridade dos antagonismos e compromisso com o fazer educativo, facilitando o ensino, o convívio com os alunos e a aprendizagem.

NOTAS

[1] Cf. Spósito (2002), Márcia Rosa Costa (2008), Daryell (2010).

[2] Cf. Ana Maria T. Benevides-Pereira, 2002, 2003; Elaine T. D. M Dias, 2010.

[3] Autonomia: "é uma noção estreitamente ligada à dependência, e a de dependência é inseparável da noção de auto-organização. […] 'A auto-organização significa obviamente autonomia, mas um sistema auto-organizador é um sistema que deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia […]'; […] Na autonomia, pois há profunda dependência energética, informativa e organizativa a respeito do mundo externo." (Morin, in Schnitman, 1996).

[4] Ou projeção - introjeção.

[5] Conforme Edgar Morin (Pena-Vega, Almeida e Petraglia, 2003, p. 89), utiliza-se "o termo complexo em seu sentido gramatical fundamental, e não naquele utilizado inicialmente, de modo complexo, por Freud […]. Por conseguinte, para nós, um complexo é um conjunto que engloba várias partes ou elementos, ou melhor, é um sistema formado por elementos distintos em interdependência.".

BIBLIOGRAFIA

Brandão, Z., Baeta, A.B. e Rocha, A.D.C.: Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

Bandura, A.: The stormy decade: fact or fiction? In: Rogers, D. Issues in adolescent psychology. NY: Appleton-Century-Crofts, 1972.

Benevides-Pereira, A.M.T. (org.): O Estado da arte do burnout no Brasil. Revista Eletrônica InterAção Psy, [cidade], Maringá ano 1, n. 1, p. 4-11, ago. 2003.

Ciampa, A.C.: A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Dias. E.T.D.M.: Noção de sujeito e formação do professor: uma compreensão da prática educativa. In: Almeida, C.; Petraglia, I. (orgs) Estudos de Complexidade 2. São Paulo: Xamã, 2008.

Dias. E.T.D.M.: Síndrome de burnout: a fragmentação dos saberes e o expurgo do sujeito. In: Almeida, Cleide; Petraglia, Izabel. Complexidade 4. São Paulo: Xamã, 2010.

Grinder, R.E., Strickland, R.: A significação social da obra de G. S.

Mello, G.N.: Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec. [online]. jan./mar. 2000, vol.14, no.1 [citado 26 Março 2004], p.98-110. Disponível na World Wide Web: Morin, E. A noção de sujeito. In: Schnitman, D. F. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Mello, G.N.: Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

Mello, G.N.: A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina, 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004b.

Mello, G.N.: Cultura de Massas no século XX: neurose. Trad. Maura R. Sardinha. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005a.

Mello, G.N.: O método 6: a ética. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2005b.

Patto, M.H. de S.: Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

Patto, M.H. de S.: A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993a.

Pena-Vega, A., Almeida, C.R.S., Petraglia, I.: Edgar Morin: ética, cultura e educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Spósito, M.P.: Juventude e escolarização (1980-1998) Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002.

Spranger, E.: Psicologia de la edad juvenil. Trad. (do alemão) Jose Gaos. Madrid, Revista de Occidente, 1954.

Winnicott, D.D.: Privação e Delinqüência. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ACERCA DEL VALOR ASIGNADO A LA FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA LA TAREA DE ENSEÑAR A PARTIR DE LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES DE LOS PRIMEROS GRADUADOS DE LA CARRERA DEL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA

Duhalde, Mariela Cecilia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación UBACyT "Registros didácticos. Itinerarios y trazas socio históricas en la enseñanza de la psicología para la formación docente. Las marcas en los profesores en Psicología egresados de la UBA (1965 - 1976)" dirigido por Ana Diamant. Uno de los ejes centrales de indagación lo constituye la identificación de registros didácticos en aquellos que han sido formados en la carrera del Profesorado en Psicología para la tarea de enseñar. Entendemos que concepciones y práctica constituyen dos aspectos inseparables del proceso de enseñanza. La formación recibida incide en la conformación de creencias que guían modos de llevar adelante acciones concretas así como modos en que estas se explican. A partir de relatos de los primeros egresados de esta carrera buscamos conocer modelos y prácticas que han contribuido en la elaboración de supuestos acerca de la actividad docente. El análisis de entrevistas como enfoque metodológico apoyado en los recursos que brinda la historia oral, se orienta a recuperar experiencias personales que permitan reconstruir creencias que se han ido gestando en el espacio de formación y que han originado concepciones que posibilitan comprender, entre otros aspectos, el valor asignado a la formación específica para la enseñanza de la psicología.

Palabras clave
Concepciones docentes, Creencias, Formación docente

Abstract
REGARDING THE ASIGNED VALUE TO THE SPECIFIC FORMATION TO THE TASK OF TEACHING, BEGINNING WITH THE RECONSTRUCTION OF TEACHER'S CONCEPTIONS OF THE FIRST GRADUATES OF THE CAREER OF PSYCHOLOGY PROFESSORS
This work is enrolled in the Project UBACyT, "Didactic Registers. Itineraries and socio historic traces of teachings of psychology for the formation of teachers. The marks on the professors of Psychology graduated from UBA (1965 - 1976)", directed by Ana Diamant. One of the central axes of questioning is made up of the identification of the didactic register in those formed in this career of Psychology Professor to teach. We understand that conception and practice constitute two aspects that are inseparable from the teaching process. The formation received falls into the confirmation of beliefs that guide ways of going about concrete actions just like the ways in which they explain themselves. . From the first feedback of the first graduates in this career we look to know models and practices that have contributed to elaborating on the teaching activity. The analysis of interviews with a methodological approach based on the resources given in oral history, it is orientated in rediscovering personal experiences that allow rebuilding of beliefs that have been growing during the period of formation and have originated conceptions that allow the possibility of understanding, among other aspects, the value assigned to the specific formation for teaching psychology.

Key words
Teacher conceptions, Beliefs, Teacher formation

Introducción
Uno de los objetivos planteados en el proyecto de investigación que da origen al presente trabajo[1] consiste en identificar las ideas fuerza que han perdurado en el tiempo y han colaborado en la estructuración de identidades individuales y profesionales que, vehiculizadas por relatos de experiencias personales, permiten reconstruir consideraciones acerca de la enseñanza así como de experiencias pedagógicas y didácticas, entre otros aspectos.
Es a través del relato de quienes han sido los primeros egresados de la carrera del Profesorado en Psicología que nos proponemos reconstruir los supuestos y creencias que dan entidad a las concepciones que se sustentan sobre la tarea de enseñar y, especialmente, sobre la necesidad de acceder a una formación específica para esta tarea.

Las concepciones docentes como objeto de estudio. Alcances y limitaciones.
Con el objeto de reconstruir los supuestos que han orientado la elección de la carrera del Profesorado en Psicología en el período delimitado entre los años 1965-1976, recurrimos a los aportes que la psicología cognitiva ha venido realizando en las últimas décadas, en torno al estudio de los distintos modos en que las personas interpretamos y damos sentido a la realidad que nos rodea. En la actualidad diversos enfoques coinciden en considerar que los sujetos construimos teorías sobre el mundo a partir de la experiencia particular que tenemos con nuestro entorno.
En el caso específico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, surgidas frente a la insuficiencia de las explicaciones del modelo proceso-producto -basado en una concepción simplista de los componentes y pro-

cesos de la vida del aula (Pérez Gómez, 1992)-, *han constituido un importante aporte al incluir en el centro de la escena a los docentes. Estas investigaciones* comparten el supuesto de que los sujetos dan sentido a las situaciones de las que participan y actúan sobre la base de ello (Feldman, 1999). Estos sentidos se construyen a partir de las experiencias personales durante toda la trayectoria educativa -como alumnos y como docentes- ejerciendo, a su vez, influencia en la construcción de las concepciones que los docentes portan. *Es importante destacar que estas concepciones adoptan la forma de teorías y no constituyen meramente ideas aisladas (Rodrigo, 1997), sino que dan cuenta de un conjunto de conocimientos que pueden ser más o menos organizados y coherentes. Al respecto Rodrigo (1997) afirma que l*as teorías implícitas no son hipótesis sobre el mundo sino que actúan como verdaderas creencias.

De acuerdo con Pozo (2006),

[..] "existe cierto consenso en que habría al menos tres elementos que estarían participando en los procesos de enseñanza: las teorías implícitas o creencias, el conocimiento explícito fruto de una reflexión deliberada, y la práctica, entendida como teorías en acción que se encontrarían más o menos próximas a las creencias o al conocimiento, es decir, a lo implícito o a la explícito, dependiendo de la demanda que la tarea y el contexto concreto activara: una demanda más pragmática o una demanda más epistémica". (p. 86)

Desde esta perspectiva, resulta *pertinente rastrear y conocer las concepciones que los entrevistados sustentan acerca del proceso de enseñanza así como sus distintas maneras de concebir la tarea docente. Entendemos que esas concepciones se basan, en gran medida, en representaciones de naturaleza implícita que es posible reconstruir a partir del relato de experiencias personales que motivaron, entre otros aspectos, la elección por la formación docente.*

Hasta aquí hemos planteado la necesidad de reconstruir las concepciones que sostienen los docentes egresados de la carrera del profesorado -en el período mencionado- con el objeto de comprender el valor asignado a la formación específica para la tarea de enseñar.

Sin embargo, cabe aclarar que no forma parte de los objetivos de nuestra investigación analizar los procesos de cambio de estas concepciones a partir de la observación y análisis de prácticas concretas, aspecto que sí es considerado en la mayoría de los enfoques orientados al estudio de las concepciones de los docentes.

En este sentido, atendiendo a la particularidad del objeto de estudio de nuestra investigación, centrado en el relato de experiencias personales que se circunscriben a un período histórico-social determinado, consideramos pertinente contemplar los aportes de las vertientes de investigación centradas en las historias de vida de los docentes (Goodson, 2004).

Esta línea de investigación, centrada en la reconstrucción de trayectorias, reconoce la complejidad que implica lograr cambios en las concepciones y en el comportamiento de los actores si sólo se atiende a los aspectos cognitivos implicados. Al respecto, Hernández (2004) plantea que

"Mucho se ha escrito e indagado sobre el cómo y el por qué de la resistencia del profesor a los cambios, y uno de los hallazgos en este campo ha sido que no puede mirarse al profesor sólo en el momento biográfico en el que se encuentra, sino que es necesario recorrer su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales) para comprender el lugar en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio." (p. 11)

La consideración de esta perspectiva resulta de relevancia para la presente investigación, toda vez que nos hemos propuesto contemplar las experiencias personales de quienes, por distintas razones, han optado por la formación pedagógica orientados por modelos y prácticas que han contribuido en la elaboración de supuestos acerca de la actividad docente.

La incidencia de la formación recibida

En lo que a la formación docente se refiere, Davini (2008) reconoce la permanencia de tradiciones que resisten en el tiempo y que constituyen "[…] configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones". (p. 20)

Entre ellas, la autora alude a la *tradición académica*, que resulta de especial interés en el marco de nuestra investigación, por cuanto refleja la valoración de los saberes disciplinares con que debe contar un docente por sobre los saberes pedagógicos. En esta tradición se advierte la impronta del pensamiento positivista que sólo reconoce como legítimos a los conocimientos que se derivan de las ciencias experimentales, a la vez que sostiene una desvalorización del conocimiento pedagógico (Davini, 2008). Esta tradición representa, en parte, el pensamiento extendido en la docencia universitaria que considera que para enseñar es suficiente con conocer la disciplina. Tal como advierte Jackson (2002), el énfasis puesto por el Estado en la formación pedagógica es indiscutible en el caso de docentes primarios y secundarios, pero no es así para el nivel terciario y universitario. En este último es aún más evidente el desinterés, ya que la inclusión de materias orientadas a la enseñanza de la didáctica en los planes de estudio de las distintas carreras resulta prácticamente nula.

Desde esta perspectiva, nos interesa rastrear la influencia que esta tradición puede haber ejercido en el interés, o la falta de interés, en la formación pedagógica para la enseñanza de la psicología.

Reconocemos que en las trayectorias de los docentes constituyen un papel importante los modelos que se han ido internalizando, de manera más o menos consciente, a lo largo de sus experiencias en el sistema educativo. Con ello nos referimos a aquellos enseñantes que son recordados de forma significativa por los estudiantes por haber dejado una huella, una marca, una traza en su formación profesional (Diamant, Feld, Duhalde, Cazas, 2010).

En este sentido, Elichiry (2000) afirma que

"La formación incide sobre las condiciones subjetivas de producción existentes en el sujeto, lo que supone que ella no actúa en un vacío psicológico y cultural; sino sobre aprendizajes adquiridos a lo largo de la historia personal, la que también es historia de una inserción social" (Elichiry, 2000).

Aquellos aspectos que los docentes valoran de la formación recibida, sea que se expresen bajo la forma de recuerdos que aluden a la figura de docentes considerados memorables (Litwin, 2009), o bajo la forma de situaciones y prácticas recordadas como significativas, se impregnan en la subjetividad con tal fuerza que en ocasiones, sólo es posible acceder a los aspectos más arraigados mediante la invitación a contar experiencias personales. Es en el relato como construcción personal y como reconstrucción por parte del investigador, donde es posible acceder a aspectos implícitos que contribuyen a explicar el origen y naturaleza de creencias que se sostienen a través del tiempo.

El análisis de entrevistas y la construcción de relatos como aspecto metodológico

Las entrevistas constituyen, entre otros recursos metodológicos, una herramienta central en la presente investigación. El análisis de las

mismas se centra en una reconstrucción del conocimiento por parte de los docentes -primeros egresados de la carrera del Profesorado en Psicología- donde la propia interpretación del investigador ejerce su influencia.

A su vez, hemos advertido que los supuestos que emergen "[…] hacen viable la reconstrucción de eventos, que no serán comunicados en estado puro, y que para su transmisión se consolidaron de acuerdo a una estructura organizativa idiosincrática, a un cierto significado atribuido. La actividad mental organiza los textos sobre los acontecimientos que han quedado en registro y les confiere significado" (Diamant, 2010, p. 346).

Las entrevistas nos permiten analizar tanto los aspectos más explícitos de las concepciones que se sustentan, así como otros de carácter implícito. Esto es posible dado que los relatos de experiencias personales pasadas contribuyen a una reconstrucción de eventos y significados en la que el investigador tiene un papel central.

Se asume que el relato implica la investidura de un orden simbólico que media entre lo vivido y lo que cada uno recupera de esa experiencia vivida. La atribución de sentido y significado de la experiencia es lo que permite construir un relato singular.

Es preciso advertir que estas experiencias son contadas desde criterios y expresiones que remiten al contexto actual de los entrevistados; es decir, que los sentidos otorgados a estas experiencias resultan construcciones singulares que implican aspectos culturales, sociales, históricos y, por supuesto, subjetivos.

En este sentido, acordamos con Pozo (1996) en que conocer es siempre recordar, pero no lo que fuimos y supimos, sino lo que somos y sabemos ahora.

Ello da cuenta del carácter selectivo e interpretativo de nuestra memoria. Cuando recordamos solemos distorsionar el recuerdo, o bien por una selección de los aspectos más significativos -que implica el olvido o deformación de otros aspectos no considerados significativos-, o bien por la interpretación que realizamos de los hechos, en tanto no recordamos lo que sucedió sino lo que creemos que sucedió (Pozo, 1996). Por lo tanto, nuestros recuerdos dicen más sobre nosotros mismos que sobre los hechos a los que remiten. Este aspecto nos parece especialmente relevante en la pretensión de recuperar experiencias de los docentes contadas en primera persona. Es a través de los recuerdos de los docentes entrevistados que podemos advertir cuestiones que, por distintas razones, se consideran significativas y, como tales, son valoradas o depreciadas. Los relatos, así como el modo de contarlos -con la carga emotiva y de sentido que conllevan-, nos permiten comprender la vigencia de ciertas tradiciones que se expresan en hechos acopiados en la subjetividad de quienes recuerdan.

Conclusiones

Es posible reconstruir los significados atribuidos y el valor asignado a la formación específica para la tarea docente, a partir de la visualización de los supuestos y creencias de quienes han sido formados para la enseñanza de la psicología en un período y contexto sociohistórico particular.

Consideramos que la narrativa constituye un modo de expresión humana que, vehiculizada a través del relato, refleja las particularidades de una sociedad, de un tiempo y de un contexto determinado dando vida a modos de ser, sentir, pensar y actuar. Como tal, está cargada de emociones y de una afectividad especial, los que se transmiten no solo desde lo que se expresa con palabras, sino desde los sentidos que portan esas palabras y el modo en que se entretejen en una historia que se va construyendo relato a relato.

Si bien estamos iniciando un recorrido en esta línea de indagación, consideramos que conocer las concepciones que los docentes han ido construyendo en sus trayectorias personales nos permitirá trazar puntos de encuentro entre los distintos modos en que se concibe, aún en la actualidad, la actividad docente en general, y la necesidad de formación específica para la enseñanza en particular.

NOTA

[1] "*Registros didácticos. Itinerarios y trazas socio históricas en la enseñanza de la psicología para la formación docente. Las marcas en los profesores en Psicología egresados de la UBA (1965 - 1976)", dirigido por la Dra. Ana Diamant.*

BIBLIOGRAFIA

Davini, M.C. (2008) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós: Buenos Aires.

Diamant, A. (2010) Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de los 60. Teseo: Buenos Aires.

Diamant, A., Feld, J., Duhalde, M., Cazas, F. (2011) La conformación de la identidad docente de los primeros graduados de la carrera de Psicología de la UBA. En: XIX Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 1851-1686, Pp. 173:182, publicación con referato.

Elichiry, N. (2000) Evaluación: Saberes y prácticas docentes. En: Boggino, N. y Avendaño, F. La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Homo Sapiens: Rosario.

Feldman, D. (1999) Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Aique: Buenos Aires.

Goodson, I. (ed.) (2004) Historias de vida del profesorado. Octaedro: Barcelona.

Hernández, F. (2004) Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En: Goodson, I. (ed.), Historias de vida del profesorado. Octaedro: Barcelona.

Jackson, P. (2002) Práctica de la enseñanza. Amorrortu editores: Buenos Aires.

Litwin, E. (2009) Conferencia inaugural del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria: Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI, 7, 8 y 9 de septiembre de 2009.

Pérez Gómez, A. (1992) Enseñanza para la comprensión. En: Pérez Gómez, A. y Sacristán, G. Comprender y transformar la enseñanza. Morata: Madrid.

Pozo, J.I. (1996) Aprendices y maestros. Alianza: Madrid.

Pozo, J.I. (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Graó: Barcelona.

Rodrigo, M.J. (1997) El hombre de la calle, el científico y el alumno: un solo constructivismo o tres. En: Novedades Educativas N° 76. Buenos Aires.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO

Echeverría, Julieta
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

Resumen
En el marco de los estudios acerca de los aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios y de los abocados a analizar la formación de grado en Psicología, el objetivo del trabajo es analizar las estrategias de aprendizaje de estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Para tal fin se administraron las escalas de estrategias de aprendizaje del MSLQ-e y una encuesta que releva datos socio-demográficos y académicos a 100 estudiantes. Los resultados indican un nivel medio en la frecuencia de uso en la mayoría de las escalas evaluadas. Esta información puede ser de utilidad para la caracterización de los perfiles de estudiantes que comienzan sus estudios superiores y para el enriquecimiento de las estrategias pedagógicas docentes. Asimismo, se discute acerca del valor de este tema para el proceso de aprendizaje de los estudiantes así como para la formación de profesionales en el área de Psicología.

Palabras clave
Estrategias de aprendizaje, Estudiantes universitarios, Psicología

Abstract
FIRST YEAR COLLEGE STUDENTS' LEARNING STRATEGIES
In the light of research about the aspects involved in university students' learning process and about professional training in Psychology, the objective of this presentation is to analyze the learning strategies of first year college students majoring in psychology. For that purpose, a survey asking sociodemographic and academic information and the learning strategies scales of the MSLQ-e were applied to a sample of 100 first year psychology undergraduate students at Mar del Plata National University, Argentina. Findings denote an average level in most of the evaluated scales. This information may contribute to the characterization of freshmen students and become useful information for teaching strategies. The value of this topic for learning in higher education and professional training in Psychology are discussed.

Key words
Learning strategies, University students, Psychology

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que estudia las estrategias de aprendizaje, la motivación académica y las prácticas laborales de estudiantes de primer año de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Echeverría, 2012). Esta ponencia se centra puntualmente en el análisis de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de psicología.

Las estrategias de aprendizaje son un constructo polisémico (Gargallo, Suárez-Rodríguez, & Pérez-Pérez, 2009), que cuenta con diversos modelos teóricos e instrumentos de evaluación. En este estudio se adopta el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (Pintrich, & García, 1993), en el cual se basó la elaboración del instrumento MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991), utilizado en la presente investigación.

En este marco, se entiende por estrategias de aprendizaje a los comportamientos, pensamientos, creencias y/o emociones que facilitan al estudiante la adquisición de información, su comprensión e integración al conocimiento ya existente, la transferencia de habilidades nuevas y la recuperación de la información disponible (Donolo, Chiecher, Paoloni, & Rinaudo, 2008; Weinsten, 1987). Las estrategias pueden dividirse en cognitivas -repaso, organización, elaboración, pensamiento crítico-, metacognitivas -planificación, control y regulación- y de manejo de recursos -manejo del tiempo y el ambiente, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda-.

Ha sido destacado por diversos autores que el uso de estrategias de aprendizaje efectivas es fundamental para un aprendizaje significativo, profundo y autónomo (Pintrich, & García, 1993; Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003). Este tipo de aprendizaje es importante en las actuales sociedades de conocimiento, en las cuales la educación y el aprendizaje continuo y autónomo son una necesidad estratégica de las personas (Brunner, 2000). Asimismo, es relevante analizar estas cuestiones para intervenir pedagógicamente con mayor precisión en función de las características que presenta la población estudiantil. Estas intervenciones, direccionadas a estimular la adquisición y/o mayor desarrollo de estrategias de aprendizaje eficaces, podría redundar en una reducción de los problemas de bajo rendimiento académico y de deserción temprana de la carrera, así como podría facilitar el proceso de alfabetización académica (Carlino, 2005; Massone & Gonzales, 2008). Todo esto podría redundar, a su vez, en una mejor formación profesional, dado que la utilización de estas estrategias generaría una mejor calidad de los aprendizajes.

Investigaciones locales en la población universitaria se han centrado en el estudio de la regulación motivacional (Lopez, 2005), de las estrategias cognitivas únicamente (Massone, & González, 2008) y en hábitos de estudio (Castañeiras, Guzmán, Posada, Ricchini, & Strucchi, 1999). No se existen antecedentes de estudios que aborden la temática de las estrategias de aprendizaje en sus aspectos cognitivos, metacognitivos y de manejo de recursos, en el marco de los procesos de aprendizaje autorregulados.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar las estrategias de aprendizaje de estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La selección de la población se realizó en base al interés de proveer información que contribuya a caracterizar a esta población y que sea de utilidad en la generación de condiciones pedagógicas que faciliten un tipo de aprendizaje autónomo y profundo, brindando así mejores posibilidades de formación para los estudiantes desde el comienzo de sus trayectorias académicas.

Metodología

Muestra: Se tomó una muestra de tipo no aleatoria integrada por 100 estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La muestra obtenida representa un 20% de los inscriptos en las asignaturas del segundo cuatrimestre -en el cual se administraron los cuestionarios- y un 40% de la población cursante activa al momento de administración de los cuestionarios, previo al segundo examen parcial del segundo cuatrimestre del primer año. El tamaño de la muestra responde al carácter relativamente homogéneo de la población en cuanto a variables socio-demográficas (Pacenza, & Echeverría, 2010) y a la posibilidad de acceso a los estudiantes. La participación fue voluntaria, garantizándose el carácter confidencial de la información brindada.

La muestra está compuesta por un 33% de hombres y 77% de mujeres. El 75% de la muestra tiene entre 18 y 21 años, el 9% entre 22 y 25, un 9% entre 26 y 37 años y un 7% entre 38 y 49 años. El 60% realizó sus estudios secundarios en instituciones de gestión privada y un 48% realiza actualmente alguna actividad laboral remunerada.

Instrumento: Por un lado, se aplicó una encuesta auto-administrado para relevar datos socio-demográficos, laborales y académicos. La misma se basó, en parte, en la encuesta utilizada en el Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013 (2004-2008) "La Universidad frente a las demandas sociales y productivas" (Riquelme, 2008). Por otro lado, se empleó una versión adaptada al castellano del cuestionario *Motivated Strategies Learning Questionnaire* de Pintrich y colaboradores (1991) -*MSLQe*- (Donolo, Chiecher, Paoloni, & Rinaudo, 2008). Éste evalúa la motivación académica y el uso de estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios desde un modelo integrador de los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y situacionales. Está compuesto por 81 ítems distribuidos en dos secciones: motivación y estrategias de aprendizaje. Los estudiantes deben responder en una escala Likert de 7 puntos. En tanto que las secciones pueden ser administradas y analizadas de forma separada (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991), en este trabajo se analizan datos de la sección de estrategias de aprendizaje únicamente.

Resultados & Conclusiones.

En la tabla 1, se presentan las medias y los desvíos estándar de todas las escalas de la sección de estrategias de aprendizaje del cuestionario MSLQe, así como los estadísticos correspondientes al total de la sección.

Tabla 1- Estadísticos descriptivos de las escalas de estrategias de aprendizaje.

Escalas de estrategias de aprendizaje	M	Sd
Repaso	4,73	1,31
Elaboración	4,96	0,99
Organización	5,52	1,19
Pensamiento Crítico	4,27	1,29
Autoregulación metacognitiva	4,78	0,87
Manejo del tiempo y el ambiente	5,10	0,94
Regulación del esfuerzo	5,40	0,98
Aprendizaje con pares	3,72	1,45
Búsqueda de ayuda	4,55	1,28
Apreciación general: uso de EA.	4,83	0,69

Considerando que el rango de variación de las opciones de respuesta es entre 1 y 7 y la media de la muestra es de 4,83, puede pensarse que los estudiantes de este grupo exhiben un nivel medio de frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje.

Si se analizan las escalas por separado se aprecia que hay un nivel medio de utilización de las estrategias de repaso, elaboración, pensamiento crítico, autoregulación metacognitiva y búsqueda de ayuda; y un nivel medio-alto de las estrategias de organización, manejo del tiempo y el ambiente regulación del esfuerzo. Finalmente, la estrategia de aprendizaje con pares exhibe un nivel medio-bajo de frecuencia de uso por parte de los estudiantes.

Conclusiones y Discusión.

El objetivo del presente trabajo es analizar las estrategias de aprendizaje de estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Los resultados presentados permiten observar un nivel medio de utilización de la mayoría de las estrategias de aprendizaje. Las medias más altas de la muestra son de las escalas de organización, manejo del tiempo y el ambiente regulación del esfuerzo. La primera es una estrategia cognitiva que refiere a la habilidad de realizar algún tipo de ordenamiento de la información que se tiene que procesar, destacando las ideas principales. La segunda y tercera son estrategias de manejo de recursos y refieren a la posibilidad de organizar el tiempo y el espacio de estudio y a la capacidad para controlar la atención y mantener la concentración frente a tareas poco interesantes o complejas (Donolo, Chiecher, Paoloni, & Rinaudo, 2008). Es de destacar que las estrategias que posibilitan un procesamiento más profundo de la información, la relación de ideas y la autoregulación de los procesos de pensamiento y de estudio no obtuvieron medias altas. Esto es consonante con un estudio realizado con aspirantes a ingresar a la carrera de psicología, que señaló que los mismos no utilizan frecuentemente estrategias de procesamiento profundo de la información (Massone, & Gonzales, 2008). Un estudio más antiguo destaca la misma problemática referida a la poca utilización de recursos metacognitivos también en estudiantes universitarios avanzados (Burón, 1996).

Por otra parte, es llamativo que la escala de aprendizaje con pares haya obtenido la media más baja dado que la cooperación entre pares es un recurso valioso para el aprendizaje (Ross, & Cousins, 1995), mediante el cual los estudiantes pueden compartir sus dificultades e interactuar con otros en búsqueda de soluciones.

Estos resultados permiten pensar que las estrategias docentes deberían apuntar no solo a la transmisión de conocimientos sino también a la formación en estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, así como contribuir con los estudiantes en el mayor desarrollo de estrategias de manejo de recursos. En este sentido, un trabajo realizado sobre las características de la formación en las carreras de psicología en Argentina, plantea que es escasa la formación sistemática de los estudiantes en pautas de estudio (García, 2009).

Estos resultados interpelan prácticas pedagógicas de los docentes del primer año e invitan a repensarlas, en el sentido de poder ofrecer condiciones de aprendizaje de contenidos y de estrategias apropiadas para lograr un aprendizaje profundo de dichos contenidos. Por otra parte, también interpelan a los estudiantes. Que los ingresantes comiencen a concientizar cuáles son las estrategias que menos utilizan para poder emplear esfuerzos para desarrollarlas redundaría en la formación de habilidades que les serán no solo útiles para lograr mejores aprendizajes sino también para lograr una modalidad de aprendizaje autorregulado y autónomo (Mas Tous, & Medinas Amorós, 2007), necesario para continuar con los estudios superiores y para la capacitación continua posteriormente. Sería esperable que, de esta forma, se mejorara la formación de grado mediante la estimulación de la calidad de los aprendizajes desde el aula universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brunner, J.J. (2000) Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Documento presentado al Seminario "Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe". Santiago de Chile: UNESCO.

Burón, J. (1996) Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. FCE: Buenos Aires.

Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada, M.C., Ricchini, M. & Strucchi, E. (1999) Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Baremación marplatense. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 8 (2), 37-50.

Donolo, D., Chiecher, A., Paoloni, P. & Rinaudo, M.C. (2008) MSLQe - MSLQvv. Propuesta para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje. Córdoba: Editorial de la Fundación UNdRC.

Echeverría, J. (2012) Estrategias de aprendizaje, motivación académica y prácticas laborales en ingresantes universitarios de las carreras de Psicología y Economía. [versión electrónica] Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, 9. Mar del Plata: Facultad de Psicología, UNMdP, Argentina.

García, L. (2009) La disciplina que no es: los déficits en la formación del psicólogo argentino. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 1, 12-23.

Lopez, A. (2005) Regulación Motivacional en alumnos de Psicología. Un enfoque desde la Teoría de la Autodeterminación. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología. Mar del Plata: UNMdP.

Mas Tous, C. & Medinas Amorós, M. (2007) Motivaciones para el estudio en universitarios. Anales de Psicología, 23, 17-24.

Massone, A. & González, G. (2008) Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. Revista Iberoamericana de Educación, 46 (3), 1-5.

Pacenza, M.I. & Echeverría, J. (2010) Relaciones entre estudio y trabajo. Desafíos para la formación de grado en Psicología. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 2, 71-75.

Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991) Manual for the use of MSLQ. National center for research to improve post secondary teaching and learning. University of Michigan.

Pintrich, P. & García, T. (1993) Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. German Journal of Educational Psichology, 7 (3), 99-107.

Rinaudo, M.C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003) Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Anales de Psicología, 19, 107-119.

Riquelme, G. (2008) La Universidad frente a las demandas sociales y productivas. Tomo 2: Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ross, J. & Cousins, J. (1995) Giving and receiving explanations in cooperative learning groups. The Alberta Journal of Education Research, XLI, 103-121.

Weinsten, C. (1987) Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. Journal of reading, 30, 590-595.

IMPLICACIÓN EN LA INTERVENCIÓN: PERSPECTIVAS DE AGENTES PSICOEDUCATIVOS SOBRE GÉNESIS DE PROBLEMAS Y ORIENTACIÓN ESTRATÉGICA DE LAS PRÁCTICAS EN VIOLENCIAS EN ESCUELAS

Erausquin, Cristina; Basualdo, María Esther; Dome, Carolina; Robles López, Nicolás Leonardo
Secretaría Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El trabajo presenta diferentes sistemas representacionales de la génesis de violencias en contextos educativos, que construyen 130 Agentes Psicoeducativos, en narrativas de situaciones-problema realizadas desde la implicación en su intervención. El objetivo es explorar la articulación y consistencia entre la localización del origen de las violencias escolares y la orientación estratégica de las prácticas de intervención, en tramas de significados que emergen en sistemas de actividad de trabajo y educación. Categorías de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad se vinculan con perspectivas contextualistas del Cambio Cognitivo. Se administró el Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas y se aplicó la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa, para el análisis de los Modelos Mentales Situacionales de los Agentes. Se presentan diferencias significativas entre los componentes centrales de los sistemas representacionales de los cinco Grupos de Conceptualización de Génesis de Violencias Escolares e Intervención Estratégica. Se hallan fracturas entre el análisis del origen de los problemas y la orientación de la intervención, distribuidas de modo diferente en los cinco grupos, que profundizan los hallazgos de indagación presentados anteriormente. Se abren líneas de exploración de cambios e intercambios cognitivos y actitudinales en el aprendizaje por expansión de los agentes profesionales en escenarios educativos.

Palabras clave

Génesis violencias, Sistema de actividad, Intervención estratégica

Abstract

INVOLVING IN THE INTERVENTION: PSYCHO-EDUCATIONAL AGENTS VIEWS ABOUT THE ORIGIN OF PROBLEMS AND THE STRATEGIC ORIENTATION OF THEIR PRACTICES IN VIOLENCE AT SCHOOL

The work presents different representational systems of the generative process of violences at educational contexts, that 130 Educational Agents build through narrations about situated problems developed from their involving in the intervention. The aim is to explore the link and consistency between their location of the origin of school violence and the strategic orientation of intervention practice, in wefts of meanings that emerge in activity systems of work and education. Categories of Cultural-Historical-Activity Theory are articulated with contextualist views of cognitive change. The Questionnaire about Situation-Problems of violence at school was administered and the Multidimensional Matrix of the Process of Becoming Psycho-Educational Professional was applied to the analysis of Situational Mental Models of the Agents. Significant differences are presented between crucial components of the representational system of five Groups of Conceptualizations about the Genetic Process of Violence at School and the Strategic Intervention. Fractures are found between the analysis of the problems origin and the direction of the practice on them, distributed in a different way in the five groups, deeping formerly presented research findings. New lines of research are opened about cognitive and attitude changes and exchanges in the expansive learning of professional agents in educational contexts.

Key words

Generative process, Violence, Activity system, Strategic intervention

Introducción y antecedentes. El objetivo es analizar los modos en que los agentes psicoeducativos (AP) describen, localizan y conceptualizan la génesis de las violencias que emergen en contextos educativos en los que se configuran implícita o explícitamente demandas de intervención. Se trata de comprender la diversidad y complejidad de enfoques, agencias e implicaciones, en el seno de construcciones de sentidos e intercambio entre sujetos y problemas en sistemas societales de actividad. Se articularán las figuras del trabajo profesional que los propios agentes delinean en sus narrativas y los planteos estratégicos en las intervenciones. El trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT acreditado para 2012-2015 "Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica"; continúa lo desarrollado en 2011 en UBACYT "Ayudando a Concebir y Desarrollar Cambios", y en "Fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención de problemas situados en contexto" (UBACYT 2008-2010), dirigidos por Prof. Cristina Erausquin.

La indagación se inició en el año 2009 con narrativas de AP en las que los mismos se interrogaban y re-describían reflexivamente las situaciones-problema de violencias en escuelas, en el marco de las intervenciones que eran convocados a desarrollar en contextos educativos. Del análisis general realizado (Erausquin et alt., 2009) y a partir de recurrencias (Confeggi et alt., 2010), se concluyó que las dificultades de los AP entrevistados se vinculan con lo que la violencia precipita: tensiones de urgencia y demandas apremiantes de parte de alumnos, docentes, otros profesionales o directivos, para prevenir, evitar o disminuir el daño o sufrimiento que provoca. Las escenas desbordan el marco habitual de conductas y los AP suelen responder a la exigencia de inmediatez. Los que se implican, ponen el cuerpo en la intervención, con compromiso pero también distanciamiento para la objetivación del problema, se muestran permea-

bles, proclives a ver escenas detrás de la escena en la génesis de las violencias, más allá de apariencias y efectos, en estructuras y dinámicas complejas - escolares, sociales, familiares, personales e inter-sistémicas -. Frente a la demanda, los modelos explicativos y de intervención hegemónicos en su formación científico-profesional, surgidos de la clínica, son rebasados por las situaciones de conflicto, disponiendo de escasas modelizaciones que, en base a marcos teóricos consistentes, hayan sido apropiadas previamente. Es importante distinguir la disponibilidad de los instrumentos de mediación del acceso, a través de prácticas culturales genuinas en las que participan los actores, a su dominio y apropiación (Kalman, 2003). Ello en el marco de la distribución, no siempre homogénea, de dichos instrumentos que, en tensión irreductible con las intenciones y capacidades de los AP, posibilitan, sesgan y restringen la acción mediada de su intervención (Wertsch, 1999). En ocasiones, se desarrollan interacciones y comunicaciones reflexivas en sistemas de actividad, con signos de "giros contextualistas" en el enfoque del problema y de la intervención (Pintrich, 1994, Baquero, 2002, Erausquin et alt., 2013), a través de la co-construcción de herramientas para abordar diferentes dimensiones de los problemas. Retomamos los interrogantes de la perspectiva socio-educativa, sobre si es únicamente escolar la violencia (Kaplan, 2006), lo cual implica no reducirla a la exclusión educativa, sino analizarla en el marco de procesos de descivilización y desigualdades, para comprender las formas en que los sistemas societales escolares reproducen o transforman el conflicto social. En investigaciones realizadas entre 2000 y 2001 sobre "Intervenciones de psicólogos que trabajan en escuelas", (Erausquin et alt., 2002, 2013), el origen de los problemas era situado exclusivamente fuera de la escuela. Ello dejaba a la escuela fuera de la responsabilidad como reproductor de desigualdades y etiquetamientos, pero también como generadora de transformaciones. Se legitimaban decisiones que individualizaban el déficit o la disfuncionalidad en niños con problemas y se señalaba a los contextos familiares y sociales como generadores exclusivos de los problemas escolares. Quedaba el nudo del conflicto fuera de la institución educativa, lo que era compatible con la concepción de la misma como "santuario civilizatorio" en el programa institucional moderno (Dubet, 2003), exclusivamente receptora de tensiones externas.

En la presente indagación, la localización de la génesis de las violencias en escuelas se presenta de modo diferente. Se describen diferentes modos en que los AP sitúan y conceptualizan la génesis de los problemas de violencias en las escuelas en contextos de práctica, las intervenciones profesionales que realizan, las experiencias que atraviesan, relaciones entre actores y tramas sociales, y su posicionamiento en la producción, reproducción o tratamiento del problema. La delimitación efectuada en el presente trabajo se fundamenta en una resignificación contextualizada del análisis cualitativo de los datos, que nos permitió combinar las variables para lograr otras más complejas y relevantes. Se establecieron: cinco "Grupos de conceptualización de génesis de violencias e intervención estratégica", en base a la localización del origen de la violencia en la escuela por parte de los 130 AP. El Grupo 1, 31% de la muestra, localiza la génesis del problema en el "Contexto Extra-escolar", aunque las manifestaciones de violencia se presenten en la escuela. La forma más frecuente sitúa el origen del problema en las familias, con situaciones de maltrato físico y sexual, rupturas y fragmentación de los roles parentales, abandono de funciones; y fuertes correlatos del sujeto en los planos psico-físico, cognitivo y emocional. Se incluyen también en este grupo violencias concebidas exclusivamente como producto de patologías individuales, problemas de conducta y fracasos escolares, como obstaculización subjetiva en la tarea pedagógica a partir de su relación con la situación familiar. Las escenas no enfocan la génesis de problemas de violencias en procesos grupales, institucionales o pedagógicos escolares y el sujeto-alumno se percibe como violentado/violentador que reproduce conflictos externos en el escenario escolar. Las estrategias se apoyan en marcos y herramientas clínicas, incluyendo colateralmente entrevistas a padres. En el Grupo 2, 5% de la muestra, se localiza a la violencia en la escuela como generada en el "Contexto Social", centrándose en las consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, en contextos de pobreza y vulnerabilidad en los que se advierte el deterioro de pautas de conducta, la transgresión de normas y la violencia física. Si bien advierten la escena detrás de la escena del niño-problema, estas perspectivas no habilitan herramientas de abordaje profesional para los AP escolares, ni vinculaciones con propósitos y acciones pedagógicas. El Grupo 3, 29% de la muestra, sitúa la génesis de las violencias en el "Contexto Intra-escolar". Con diferencias en la complejidad de relaciones y actores involucrados, las violencias son percibidas como generadas, propiciadas o reproducidas en la escuela, implicando acciones y omisiones ante problemas sociales, pero fundamentalmente déficit, deterioro o perversión de funciones, acciones y decisiones de autoridades, docentes, alumnos, profesionales, o padres, individual o grupalmente. La relación conflictiva entre actores emerge allí donde fracasa el vínculo pedagógico y la convivencia escolar y la tarea educativa se ve obstaculizada por problemas diversos: a) violencias de Alumnos a Docentes, b) de Docentes/otros Profesionales a Alumnos, y c) entre Alumnos. El Grupo 4, 11 % de la muestra, ubica la génesis de la violencia "En la institución", como formas de violencia simbólica en exclusión, estigmatización o desidia, conflictos entre roles y autoridades, cuestiones de poder, problemas de organización, tratamientos burocráticos y falta de resonancia institucional para la solución de problemas, sin personalizar o exclusivizar en docentes y alumnos ni el origen ni la dirección de la violencia. Desde un enfoque contextualista del aprendizaje, las cuatro perspectivas enunciadas convocan a construir relaciones inter-sistémicas, que den cuenta de regularidades y diversidades en la implicación del problema, e involucren a la escuela en la responsabilidad social de su participación en la génesis y/o en la metabolización (Meirieu, 2008) de las violencias emergentes. El Grupo 5, 26 % de la muestra, sitúa en sus relatos la génesis de las violencias en un "Entramado sistémico entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar". En estas narrativas, se advierte el carácter reproductivo de las violencias, que resulta de su cualidad relacional y su encadenamiento recursivo, y se aborda la articulación de actividades complejas en diferentes dimensiones de la intervención. Entramado, en educación, es una metáfora que representa articulaciones emergentes, (inter)sistémicas, de factores, actores y vínculos, en escenarios con tensiones y heterogeneidad entre sus componentes, que requieren construir puentes articuladores entre diferentes perspectivas y sistemas, para su apropiación por todos los actores implicados en el problema, en su análisis y resolución ("weaving process", Cazden, 2010). Los entramados no se reducen ni a lo cognitivo, ni a lo afectivo; ni a los sujetos ni a las situaciones; ni a lo interpersonal ni a lo social-institucional; ni a los cuerpos ni a las mentes; ni a las prácticas ni a las experiencias; ni a lo cotidiano ni a lo científico: articulan dinámicas distribuidas entre diferentes planos. Dentro de la categoría, se distingue lo que denominamos entramado débil, - mayoritario -, y entramado fuerte, - minoritario -. Si el entramado es débil, la complejidad sistémica en la conceptualización del problema puede no tener correlato en

el plano de la intervención, apareciendo acciones unidimensionales que, más allá de logros y resultados, no se entraman en lo educativo. Por lo tanto, son menores las posibilidades de metabolizar violencias a través de funciones pedagógicas de la escuela y/o en articulación con otras instituciones sociales y/o comunitarias. La segunda acepción de entramado, su versión fuerte, abarca tramas multidimensionales, tanto en la conceptualización como en la intervención, con diversidad de componentes coparticipando en la producción del problema, e incluye acciones diversas para tramitar conflictos, que desnaturalizan condiciones existentes y construyen herramientas con nuevas perspectivas.

Estrategias metodológicas. Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos, siguiendo el enfoque etnográfico. Se administraron, en 2012, Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas a 130 Agentes Psicoeducativos (AP) que trabajan en instituciones educativas de gestión pública y privada - en distintos niveles y modalidades: Primaria, Secundaria, Terciaria, Rural, Especial - en las ciudades de Buenos Aires y La Plata, en Cursos para Graduados en la Especialidad Psicoeducativa (Facultad de Psicología UBA y Colegio de Psicólogos Distrito XI, Pcia. Bs. As.). Los datos fueron analizados con la "Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa", adaptada a Situaciones-problema de violencias en escuelas (Erausquin, Basualdo, 2009). Unidad de Análisis: Modelos Mentales de Psicólogos y Agentes Psicoeducativos para la Intervención Profesional en problemas de violencias situados en escenarios educativos, compuesta por cuatro dimensiones: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional del/la AP; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución de Causas o Razones.

ANÁLISIS DE DATOS DE CINCO GRUPOS DE CONCEPTUALIZACIÓN DE GÉNESIS DE VIOLENCIAS E INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA. Por razones de espacio, describiremos, a continuación, las diferencias más significativas del comportamiento de los cinco Grupos en Ejes de dos Dimensiones de la Matriz de Profesionalización Psicoeducativa en Violencias en Escuelas (Erausquin, Basualdo, 2011): Situación-Problema e Intervención Profesional. Se presentan las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, no menores al 10 % en los mismos indicadores o indicadores diferentes.

a. DIMENSIÓN ENFOQUE DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA
En el "Eje de la Simplicidad a la Complejidad del Problema", se encuentran diferencias significativas entre Grupo 1, el 58% analiza un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones (ind.4); Grupo 2, el 50% analiza un problema complejo (ind3), y Grupo 3, 4 y 5 (65%, 43% y39 %) analizan un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones, mientras que 14%, 36% y 58%, respectivamente, analizan un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones en tramas intersubjetivas y psicosociales (ind.5).En el "Eje de la Descripción a la Explicación del Problema", las diferencias significativas son: el Grupo 1, el 68% formula hipótesis explicativas (Ind.4); los Grupos 2 y 4, (49% y 50%, respectivamente) mencionan inferencias (ind3) y el Grupo 5 (43%) formula hipótesis explicativas complejas, con diversas interrelaciones entre múltiples factores (Ind.5). En el "Eje de las Relaciones de Causalidad", las diferencias significativas son: entre el Grupo 1, (58%) formula relaciones causales multidireccionales (Ind3); y los Grupos 2, 4 y 5, (33%, 43% y 43%, respectivamente) formula relaciones causales multidireccionales en cadena (Ind4). El 15% del Grupo 5 formula relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva (Ind5).

b. DIMENSIÓN INTERVENCIÓN PROFESIONAL
En el "Eje Agencia/s en la Intervención", las diferencias significativas son: entre el Grupo1, el 48% da cuenta de la actuación de diversos agentes, pero sin construcción conjunta ni del problema ni de la intervención (Ind4), y los Grupos 4 y 5, el 43% y el 37%, respectivamente, dan cuenta de la actuación de diversos agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención (Ind5). En el "Eje Destinatario/s de la Intervención", las diferencias significativas son: entre el Grupo 1, que el 45% da cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales sucesivamente sin articularlos en simultáneo (Ind3), y el Grupo 4, que el 46% da cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales o dispositivos institucionales articulándolos sucesiva y simultáneamente (Ind4). El 21% de los Grupos 4 y 5 dan cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función de contexto (Ind5). En el "Eje Implicación y Distancia del Agente con el Problema y la Intervención", las diferencias significativas son: entre Grupo 1, el 70% denota implicación del agente en la actuación profesional, con distancia y objetividad en la apreciación del problema y la intervención (Ind4), y el 28% denota sobre-implicación o des-implicación en el problema y/o la intervención, y los Grupos 3, 4 y 5, que el 11%, el 14% y el 39%, respectivamente, denotan implicación y distancia con objetividad en la apreciación, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional y apertura a posibles alternativas (Ind5).

SISTEMAS REPRESENTACIONALES DE AGENTES PROFESIONALES QUE INTEGRAN CINCO GRUPOS DE CONCEPTUALIZACIÓN DE GÉNESIS DE VIOLENCIAS E INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA: RESULTADOS DE ANÁLISIS FACTORIALES. La identificación del modelo es una de las operaciones más importantes para su validación. La aplicación empírica del análisis factorial exploratorio se propone identificar constructos o entidades subyacentes significativas, a través del estudio de la covariancia entre las respuestas de los 130 AP que abordan situaciones-problema de Violencias en Escuelas, agrupados en los cinco "Grupos de Conceptualización de Génesis de Violencias e Intervención Estratégica" delimitados previamente mediante el análisis cualitativo. Los resultados de los análisis estadísticos acuerdan en definir cuatro (4) factores en el Grupo 1; cuatro (4) factores en el Grupo 2; cuatro (4) factores en el Grupo 3, tres (3) factores en el Grupo 4 y cinco (5) factores en el Grupo 5. Por problema de espacio, presentamos el análisis del primer factor de los cinco Grupos.
Para el Grupo 1 - Llamamos "Perspectiva de la Psicología e Historia del Problema, orientando Dirección y Complejidad de la Intervención" al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 1. identifica los ítems: Problema complejo articulado en tramas intersubjetivas y psicosociales, Perspectiva(s) del problema, Historización y antecedentes del problema, Causalidad del Problema ,Unidades de análisis en la Ubicación del problema, Dirección de las acciones a individuos, tramas vinculares y/o dispositivos, Complejidad de las acciones. La perspectiva única del problema, o apenas articulada con otras, da cuenta de un problema complejo, ubicado históricamente en el contexto extra-escolar y frecuentemente en individuos des-contextualizados en sus trastornos, o bien en relación a sus vínculos familiares, sin incluirlo en tramas psicosociales, ni desarrollar retroalimentaciones causales

entre lo extra-escolar y lo escolar. La dirección de la intervención es generalmente sobre alumnos, frecuentemente individual - niños, jóvenes escolarizados - y co-lateralmente sobre padres o docentes, desarrollando complejidad, pero también des-articulación significativa entre diferentes dimensiones o planos de la intervención.

Para el Grupo 2 - Llamamos "Historización y Perspectiva de Conflictos, orientando Implicación, Objetivos e Indagación" al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 2. Identifica los ítems: Historización y antecedentes del problema, Perspectiva(s) del problema, Unidades de análisis en la Ubicación del problema, Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas, Implicación del agente con el problema y con la intervención, Objetivos de la intervención. La historización del problema, situada en su dimensión social, presenta igualmente des-articulaciones significativas entre sus diferentes planos. Aparecen diferentes perspectivas para dar sentido, pero con fuerte tendencia al sentido común en las apreciaciones. Ubican claramente al problema en la dinámica de conflictos intersubjetivos y sociales, con fuerte tendencia a la ayuda a los actores en la resolución de los problemas en detrimento de la indagación y a la des-implicación o sobre-implicación por distanciamiento precario o excesivo en la acción sobre el problema.

Para el Grupo 3 - Llamamos "Diversidad y Pertinencia de Herramientas, orientando Especificidad y Dirección de la Intervención" al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 3. Identifica los ítems: Multiplicidad de herramientas, Pertinencia y Especificidad de herramientas, Objetivos, Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional, Dirección de las acciones a individuos, tramas vinculares y/o dispositivos, Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas, Complejidad de las acciones. La multiplicidad de herramientas y su consistencia en relación a los modelos de trabajo en el campo psico-educativo - con una porción que hace referencias teóricas en su fundamentación - orienta los objetivos de la intervención, que sin embargo pueden ser multidimensionales como también hallarse aun des-articulados significativamente en su complejidad, con una tendencia a articular - aunque por momentos no diferenciar - la indagación de la ayuda a los actores para resolver sus problemas.

Para el Grupo 4 - Llamamos "Interrelaciones entre herramientas, problemas e intervenciones del enfoque institucional" al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 4. Identifica los ítems: Multiplicidad de herramientas, Pertinencia y Especificidad de herramientas, Objetivos, Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional, Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas, Historización y antecedentes del problema, Problema complejo articulado en tramas intersubjetivas y psicosociales, Perspectiva(s) del problema, Planteo del problema desde la especificidad de la disciplina y su articulación con otras, Implicación del agente con el problema y con la intervención, Actores y Agencias, Decisión de la intervención. Las interrelaciones son complejas y organizan líneas de acción orientadas por un conjunto crucial de componentes. La heterogeneidad se articula en sus relaciones recíprocas, con predominio de las tramas psicosociales; la especificidad del enfoque se enmarca en la apertura a la interdisciplina y la historización articula significativamente diferentes dimensiones del pasado, enfocándose conflictos intersubjetivos y en una proporción, dilemas éticos. En la intervención, decisiones y acciones se articulan en la co-construcción del problema y de la intervención; los objetivos son multidimensionales y hay diferentes planos de la intervención. La indagación y la ayuda a los actores guardan relación con los modelos de trabajo en el campo, y en una porción, con fundamentación teórica. Se releva implicación y distanciamiento en la objetivación de problemas, y una porción significativa desarrolla pensamiento crítico y creación de alternativas en la contextualización reflexiva sobre problemas e intervenciones.

Para el Grupo 5 Llamamos al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 5 "Intervenciones articuladas en diferentes planos del Entramado intra-extra-escolar", en las narrativas que abordan problemas de violencias en escuelas. Identifica los ítems: Actores y Agencias, Decisión de la intervención, Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional, Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas, Dirección de las acciones hacia individuos, tramas vinculares y/o dispositivos, Complejidad de las acciones. Intervenciones situadas en la inter-agencialidad y en la comunicación reflexiva entre agencias sobre la práctica, la complejidad de las acciones tiene articulación significativa y una porción la convierte en un proceso de intervención. Las acciones se dirigen hacia individuos, grupos, vínculos y dispositivos escolares, familiares y sociales, con una porción que lo hace con especial ponderación del contexto y de la relación entre contextos, con entramados de experiencias y conceptos, entre lo familiar y lo nuevo, entre lo cotidiano y lo científico. Del mismo modo, la indagación y la ayuda a los actores en la resolución de sus problemas se articula y diferencia en sus momentos, con toma de conciencia de los actores acerca de las prioridades de gestión/problematización en y entre escenarios diferentes. Las acciones tienen pertinencia en relación al problema y especificidad en relación a los marcos de trabajo y su fundamentación teórica psico-educativa; en una porción, la perspectiva profesional específica del psicólogo en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con otros agentes profesionales de distintas disciplinas.

Reflexiones finales y líneas de indagación-intervención emergentes

El desafío en el abordaje de las violencias en la escuela es la co-construcción de inter-agencialidad (Engeström, 1997), de objetos de actividad inter-psicológicos (Engeström, 2001) y de modelos mentales de actividad compartidos (Rodrigo, 1997), a través de la re-construcción conjunta de problemas e intervenciones entre diferentes agentes profesionales y actores sociales. En esta indagación, el Grupo 5 focaliza la interdependencia explícita de lo escolar y extra-escolar en problemas e intervenciones - entramado sistémico -, pero en los otros 4 Grupos, junto a la trama principal, suele haber referencias implícitas a realimentaciones entre lo familiar y lo escolar y entre lo escolar y lo social. Ello representa un "giro contextualista" (Baquero, 2002) histórico, en la visualización y recorte de unidades de análisis para el enfoque de problemas. Una toma de conciencia - incipiente aun en la gestión de intervención estratégica - que redunda en implicación y responsabilidad compartida.

Por otra parte, presenta interés profundizar las elaboraciones de la Teoría de la Actividad (THCA, Engeström, 2001), ya que con singular generatividad se constituye en artefacto mediador para crear categorías y analizar perspectivas de los AP sobre situaciones-problema de violencias en escuelas, en nuestro contexto socio-histórico. En la Tesis de Maestría de una de las autoras de este trabajo, Lic. Dome, se indagará, en dos sistemas de actividad diferentes, el aprendizaje en contexto de actividad profesional de los agentes educativos - docentes y agentes psico y socio-educativos-. Se planea utilizar la "Matriz de Análisis Complejo" que Engeström (2001) construyó para explorar el aprendizaje que realizan los Agentes Profesionales mientras trabajan en Sistemas de Actividad, articulando pregun-

tas: ¿quiénes son los sujetos del aprendizaje?, ¿qué aprenden?, ¿cómo? y ¿para qué?, con los cinco principios de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, ya enunciados en el Marco Conceptual. Intervenir es tomar parte a la vez que ser parte en una expectativa de cambio interno y externo. Para Engeström (2009, p.310) la intervención es "un proceso de continuas transformaciones, constantemente re-modelado por su propia organización interna; por la dinámica política y por las condiciones específicas que encuentra o crea, incluyendo respuestas y estrategias de grupos… para defender sus espacios sociales, fronteras culturales y posiciones, dentro del amplio campo del poder". Se anticipan líneas de trabajo de indagación/intervención - contempladas en el diseño -, de acompañamiento a agentes psicoeducativos y educativos en la reflexión sobre la práctica (Schön, 1998) para la gestión de cambios cognitivos y actitudinales en entramados sistémicos formativos. Se explorarán estructuras de inter-agencialidad (Engeström, 1997) que, como señala Daniels (2003), posibiliten a las escuelas atravesadas por la diversidad, convertirla en enriquecimiento a través de la apropiación recíproca (Rogoff, 1997), contribuyendo a la construcción de culturas de análisis y resolución de problemas en contextos educativos.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En Perfiles Educativos. Tercera Época. Vol. XXIV Nos. 97,98. pp. 57,75. México.

Cazden, C.B. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Elichiry N. (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial.

Confeggi, X., Dome, C., López, A. (2010) "Análisis de las narrativas de Agentes Psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares". Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, VI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA.

Daniels, H. (2003) "El nivel institucional de regulación y análisis", en Vigotsky y la pedagogía. (cap. 5) Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.

Dubet, F. (2003) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" . Publicación Centro de Estudiantes Facultad de Psicología.

Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) Mind, culture and Activity, Cambridge, Cambridge University Press,

Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". Journal of Education and Work, Vol. 14, No.1.

Engestrom, Y. (2009) The futur of activity theory: a rough draft, en Sannino, Daniels y Gutiérrez K. (ed.) Learning and Expanding with Activity Theory (pp.303,328) Cambridge: Cambridge University Press.

Erausquin, C., Bur, R., Cameán, S., Sulle, A., Btesh, E., Ródenas, A. (2002) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas". IX Anuario de Investigaciones Año 2001 de Facultad de Psicología UBA. ISSN. 0329-5885. pp. 221 a 232.

Erausquin, C., Basualdo, M. (2005) "Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: construcción de modelos mentales de intervención profesional". XXX Congreso Interamericano de Psicología. Publicación Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Denegri, A., Villanueva, G. (2009) "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, Facultad de Psicología UNMdeP. ISBN 978-987-544-335-5.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López, A., Confeggi, X. (2011a) "Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional". Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. ISSN.0329 5885.pp. 181-198.

Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2011b) "Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas". XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur, organizadas por Secretaría de Investigaciones de Facultad de Psicología de UBA. Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur. ISSN.0329.5885.

Erausquin, C. y Bur, R. (comp.) (2013) Diez años de investigación sobre psicólogos que trabajan en escuelas. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Kalman, J. (2003) "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 8, Nº. 17, pp 37,66.

Kaplan, C. (2006) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.

Meirieu, Ph. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", en Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas, Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.

Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", Educational Psychology

Rodrigo, M.J., Arnay, J. (1997) La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós.

Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en J.I. Pozo y Monereo (Coord), El aprendizaje estratégico, Madrid: Santillana- Aula XXI.

Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.

Vigotsky, L. (1934) Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires: La Pléyade.

Wertsch, J. (1999) La mente en acción, Buenos Aires: Aique.

PRÁCTICAS ACADÉMICAS DESHONESTAS EN EXÁMENES ESCRITOS. ANÁLISIS DE UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE 1º AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNR

Espinosa, Andrea; Castellarin, María Marcela; Biagioni, Franco
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Resumen

Incluido en el marco del Proyecto de Investigación Contextualización y análisis de prácticas académicas deshonestas de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio-descriptivo en la Facultad de Psicología de la UNR, el presente trabajo tiene por finalidad Contrastar las conductas propias referidas por los estudiantes y las atribuidas a otros, exponiendo los resultados del análisis de las respuestas de alumnos de 1º año de la carrera a las preguntas cerradas del cuestionario Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) -adaptado al castellano de uso corriente-. Se sostiene como definición de deshonestidad académica a la práctica que implica la idea de construcciones ligadas a la cultura y a una sociedad específica (Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas, 2009). Para esta etapa se tomó como punto de observación prácticas en exámenes parciales y finales. Se trabajó con una muestra no probabilística de 245 estudiantes. A partir de las respuestas puede observarse que abunda la atribución a otros al hablar de conductas académicas deshonestas, y no sucede lo mismo en el caso de señalar las propias. Esta situación es entendida desde la perspectiva de la neutralización de las conductas como nocivas o lesivas (Labeff, E.E., Clark, R.E., Haines, V.J. y Diekhoff, G.M., 1990) en tanto cuestionan su posición ética.

Palabras clave

Deshonestidad académica, Universidad, Examen, Neutralización

Abstract

DISHONEST PRACTICES IN ACADEMIC WRITING TESTS. ANALYSIS OF A SAMPLE OF 1ST YEAR STUDENTS OF PSYCHOLOGY - UNR

Included in the Research Project Context and analysis of dishonest academic practices of college students. An exploratory-descriptive study at the Faculty of Psychology at UNR, this paper aims to contrast the typical behaviors reported by students and those attributed to others, giving the results of the analysis of the responses of students of 1st year in the closed questions Sureda Negre, Forgas and Gili Comas Planas (2009) questionnaire. It is held as a definition of academic dishonesty the practice that involves the idea of buildings related to culture and a specific society (Sureda Negre, Gili Comas Forgas and Planas, 2009). For this step was taken as practical observation point midterms and finals. We worked with a nonrandom sample of 245 students. From the responses shows that abounds attribution to others when speaking of dishonest academic behaviors, and not so in the case of note themselves. This situation is understood from the perspective of the denial of the behaviors as harmful or detrimental (LaBeff, EE, Clark, RE, Haines, VJ and Diekhoff, GM, 1990) in both question their ethical position.

Key words

Academic dishonesty, University, Exam, Neutralization

El presente estudio aborda en forma parcial una problemática poco estudiada en el ámbito académico universitario de nuestro país, aunque de gran relevancia en las prácticas educativas: la honestidad-deshonestidad académica en los estudiantes.

Considerando que, como plantean Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) no existiría una única definición de deshonestidad académica ya que es una construcción que está ligada a la cultura y a una sociedad específica, y que Vaamonde y Omar (2008) sostienen que es muy difícil definir la deshonestidad académica debido a que lo que constituye una acción de deshonestidad académica para unos puede no serlo para otros, la literatura muestra que es una problemática creciente que requiere ser estudiada.

En la descripción de las prácticas que se han observado, los autores concuerdan en proponer al menos cuatro tipos de actos fraudulentos: copiar en un examen, plagio, prácticas digitales de deshonestidad y excusas falsas para eludir una responsabilidad académica.

A su vez, hay que destacar que existen dos categorías relacionadas con la intencionalidad cuando se habla de plagio académico: el plagio intencional y el plagio accidental -generalmente provocado por el uso incorrecto de citas o la omisión de las mismas (Comas Forgas y Sureda Negre, 2007).

Con el avance de las innovaciones tecnológicas se ha detectado un giro en las características de algunas de estas prácticas a partir de la utilización de las TICs (tecnologías de la información y comunicación) como facilitador de búsqueda de ideas, teorías, hipótesis de trabajo que pueden ser utilizadas en forma total o parcial sin las referencias pertinentes. Según Comas Forgas y Sureda Negre (2007), en la actualidad, debido al avance de las TICs el ciber-plagio académico ha sufrido un enorme incremento.

La amplitud y difusión de estas prácticas se ha extendido de tal manera que según Bushweller (1999, citado en Moeck, 2002, p.482), si se consideran las estadísticas como creíbles, el 90% de todos los estudiantes universitarios hicieron trampas académicas durante su carrera.

A partir de una investigación realizada en una Universidad Privada en Estados Unidos, Jordan (2001) llega a la conclusión de que las variables "motivación extrínseca", "motivación intrínseca o de dominio", "percepción de las normas sociales", "conocimiento de las políticas institucionales" y "actitudes sobre hacer trampa" están relacionadas con el comportamiento efectivo de engaño en estudiantes universitarios.

Las preguntas diseñadas por Jordan (2001) estaban destinadas a

evaluar las actitudes de neutralización de los estudiantes. El cuestionario incluía tres tipos de justificaciones del engaño académico: cuando una persona lo necesita para aprobar un curso o permanecer en la escuela o para graduarse; cuando un amigo le pide ayuda; o en cualquier situación en general.
A partir de un estudio realizado con cuestionarios auto-administrados en la Universidad Estatal de Midwestern (EEUU), Labeff, Clark, Haines y Diekhoff (1990) encontraron que el 54% de la muestra manifestaron haber tenido al menos una conducta académica deshonesta. Los autores analizan que los estudiantes utilizan técnicas de neutralización como justificación de este tipo de conductas, refiriendo el concepto de "neutralización" a un estudio del año 1957 realizado por Sykes y Matza. El concepto proviene de la explicación dada por las personas que cometieron delitos de sus propias acciones. Se trata de justificaciones que realizan esas personas y que la mayor parte de la sociedad no comparte. Esto proporciona cierta protección ya que carga la culpa en los demás y alivia la culpa propia. Muchos de los estudiantes encuestados manifestaron rechazo a la conducta tramposa en la academia, y, sin embargo, ellos mismos se justificaron en el engaño en determinadas circunstancias.
A partir de un estudio internacional realizado en Australia, China, Estados Unidos e Irlanda acerca de la conducta académica deshonesta, Bernardi, Baca y Landers (2008) sostienen que existe un aumento en el nivel de engaño y en la percepción que los estudiantes tienen de mayor aceptabilidad social de estas conductas en la universidad.
Staats, Hupp, Wallace y Gresley (2009) encontraron consenso entre profesores y estudiantes respecto de las razones por las cuales no se denuncian estas situaciones: en general se tiene la impresión de no tener suficiente evidencia, falta de coraje y negación.
Moeck (2002) examina las numerosas y variadas actitudes y situaciones que "fomentan" la deshonestidad académica, como así también discute estrategias posibles de prevención sugiriendo cómo desalentar estas prácticas. Sin embargo, el autor sostiene que estos son tiempos confusos, en el sentido de que la deshonestidad no siempre es percibida como deshonrosa de acuerdo a la diversidad cultural existente en las instituciones universitarias, los límites no son universales respecto de lo que es correcto y lo que no lo es, coincidiendo con lo planteado por Vaamonde y Omar (2008).
Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) exponen que las prácticas tradicionales aún no han sido completamente sustituidas por las tecnologías de la información y la comunicación, como es el caso de la preparación de trabajos académicos.

En el presente estudio el **objetivo** que guía esta etapa tiene la intención de *contrastar las conductas propias referidas por los estudiantes y las atribuidas a otros*.
La estrategia metodológica aplicada comprende la aplicación del cuestionario Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) -adaptado al castellano de uso frecuente- a una muestra no probabilística de estudiantes de 1° año de la Carrera de Psicología de la UNR que ingresaron en el año 2012 (n=245), que se encontraban presentes en las aulas al momento de aplicación del mismo.
Este cuestionario se distribuye en dos grupos de preguntas:
- Declaración de conducta propia.
- Atribución de conducta a otros.

Las mismas 5 (cinco) preguntas son realizadas en relación a la conducta propia y a la de otros estudiantes:
· copiar de un compañero en un examen
· copiar de 'chuletas' en un examen
· copiar mediante recursos tecnológicos en un examen
· dejarse copiar en un examen
· suplantar a otra persona en un examen

Las posibilidades de respuesta son cerradas con opciones múltiples (estilo Escala de Likert):
· Nunca
· Esporádicamente
· Frecuentemente
· Muy frecuentemente

En este proyecto se amplió el cuestionario mencionado con preguntas abiertas tendientes a enriquecer la información prevista por el instrumento original, sobretodo, con preguntas tendientes a indagar los motivos que llevan a los estudiantes a realizar tales acciones.

Del mismo se analizan las preguntas cerradas, a partir de las cuales se observa que en general abunda la atribución a otros al hablar de conductas académicas deshonestas, y no sucede lo mismo en el caso de señalar las propias.
A su vez puede destacarse que existen diferencias al ver las respuestas a la luz de la discriminación por sexo o por turno de cursado. Como puede observarse en las siguientes tablas:

Como puede observarse en la tabla que antecede (Tabla 1), existe una diferencia considerable entre mujeres y varones que atribuyen mayor frecuencia a otros de copia en examen que a sí mismos. De la misma manera, existen diferencias en la cantidad de estudiantes que responden igual lo propio que lo ajeno. Sin embargo, es necesario considerar un dato que influye sobre estos resultados: el 80% de la muestra está constituida por mujeres. Para resolver esta dificultad se hace necesario tener una visión de las respuestas proporcional a la integración de la misma.

En el caso del turno de cursado (Tabla 2), solo se analizaron mañana y tarde dado que las materias que se dictan en el turno noche no corresponden a años superiores de la asignatura seleccionada para la toma de datos.
Se decidió tomar esta variable para analizar las respuestas considerando que las características poblacionales de los alumnos que cursan en cada turno difieren en algunos puntos como edad, lugar de procedencia, trabajo.
Un dato que puede sobresalir, como ya marcan los autores mencionados, es el creciente uso de las TICs.
Es particularmente destacable la presencia de respuestas en las que se indica que se implementan estas herramientas cuando se contempla que para este estudio se consultó sobre las conductas en situaciones de exámenes escritos y no en la escritura de textos académicos.

TPara las Tablas 3 y 4 se hizo el mismo análisis que en las tablas anteriores, discriminando de acuerdo al sexo del estudiante consultado y al turno de cursado. En ambos casos debe tenerse en cuenta las mismas consideraciones.

Discusión
Muchos estudiantes no vieron nada de malo en lo que estaban haciendo. Parece ser que los estudiantes tienen pautas de comportamiento calificados que son determinadas por la situación.
En este sentido, el concepto de la ética puede dar algunos elementos para describir este engaño en la universidad en que las normas de comportamiento no pueden ser consideradas rígidas.
Para ampliar la comprensión del tema Ferrater Mora (2001) dice *El término ética, deriva del ethos que significa 'costumbre' y, por ello,*

se ha definido con frecuencia como la doctrina de las costumbres, sobre todo en las direcciones empiristas… en la evolución posterior del sentido del vocablo, lo ético se ha identificado cada vez más con lo moral, y la ética ha llegado a significar la ciencia que se ocupa de los objetos morales en todas sus formas, la filosofía moral.

Desde esta perspectiva, en otras palabras, lo que está mal en la mayoría de las situaciones podría considerarse correcto o aceptable en contextos en los que el fin los hace apropiados. Este concepto se centra en la adecuación contextual, no necesariamente lo que es bueno o correcto, pero es visto como apropiado, dadas las circunstancias. (Edwards 1967, citado por Labeff, E.E., Clark, R.E., Haines, V.J. y Diekhoff, G.M. (1990), pag. 195)

Tabla 1

Relación entre "copiar durante un examen" y género en las respuestas autorreferenciales y la percepción en otros (%)

			Género			Total
			No responde	Mujer	Varón	
B/A Copiar durante un examen	No responde a alguna de las preguntas	% within B/A Copiar durante un examen	6,7%	66,7%	26,7%	100,0%
		% within Género	12,5%	5,3%	8,0%	6,1%
	Responde igual lo propio de lo ajeno	% within B/A Copiar durante un examen	4,0%	75,0%	21,0%	100,0%
		% within Género	50,0%	40,1%	42,0%	40,8%
	Atribuye más frecuencia a sí mismo que los otros	% within B/A Copiar durante un examen		100,0%		100,0%
		% within Género		,5%		,4%
	Atribuye más frecuencia a los otros que a sí mismo	% within B/A Copiar durante un examen	2,3%	78,3%	19,4%	100,0%
		% within Género	37,5%	54,0%	50,0%	52,7%
Total		% within B/A Copiar durante un examen	3,3%	76,3%	20,4%	100,0%
		% within Género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 2

Relación entre "copiar en un examen" y turno de cursado en las respuestas autorreferenciales y la percepción en otros (%)

			Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)		Total
			Mañana	Tarde	
B/A Copiar durante un examen	No responde a alguna de las preguntas	% within B/A Copiar durante un examen	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	6,7%	5,6%	6,1%
	Responde igual lo propio de lo ajeno	% within B/A Copiar durante un examen	43,0%	57,0%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	36,1%	45,2%	40,8%
	Atribuye más frecuencia a sí mismo que los otros	% within B/A Copiar durante un examen	100,0%		100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	,8%		,4%
	Atribuye más frecuencia a los otros que a sí mismo	% within B/A Copiar durante un examen	51,9%	48,1%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	56,3%	49,2%	52,7%
Total		% within B/A Copiar durante un examen	48,6%	51,4%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 3

Relación entre "copiar con tecnología" y género en las respuestas autorreferenciales y la percepción en otros (%)

			Género			Total
			No responde	Mujer	Varón	
B/A Copiar con tecnología	No responde a alguna de las preguntas	% within B/A Copiar con tecnología	5,3%	63,2%	31,6%	100,0%
		% within Género	12,5%	6,4%	12,0%	7,8%
	Responde igual lo propio de lo ajeno	% within B/A Copiar con tecnología	3,2%	74,0%	22,7%	100,0%
		% within Género	62,5%	61,0%	70,0%	62,9%
	Atribuye más frecuencia a sí mismo que los otros	% within B/A Copiar con tecnología			100,0%	100,0%
		% within Género			2,0%	,4%
	Atribuye más frecuencia a los otros que a sí mismo	% within B/A Copiar con tecnología	2,8%	85,9%	11,3%	100,0%
		% within Género	25,0%	32,6%	16,0%	29,0%
Total		% within B/A Copiar con tecnología	3,3%	76,3%	20,4%	100,0%
		% within Género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 4

Relación entre "copiar con tecnología" y turno de cursado en las respuestas autorreferenciales y la percepción en otros (%)

			Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)		Total
			Mañana	Tarde	
B/A Copiar con tecnología	No responde a alguna de las preguntas	% within B/A Copiar con tecnología	47,4%	52,6%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	7,6%	7,9%	7,8%
	Responde igual lo propio de lo ajeno	% within B/A Copiar con tecnología	51,9%	48,1%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	67,2%	58,7%	62,9%
	Atribuye más frecuencia a sí mismo que los otros	% within B/A Copiar con tecnología		100,0%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)		,8%	,4%
	Atribuye más frecuencia a los otros que a sí mismo	% within B/A Copiar con tecnología	42,3%	57,7%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	25,2%	32,5%	29,0%
Total		% within B/A Copiar con tecnología	48,6%	51,4%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	100,0%	100,0%	100,0%

BIBLIOGRAFIA

Bernardi, R.A., Baca, A.V., Landers, K.S. y Witek, M.B. (2008) Methods of Cheating and Deterrents to Classroom Cheating: An International Study. Ethics & Behavior, 18(4), 373-391

Ferrater Mora (2001) Diccionario de Filosofía, tomo e-j, Ed. Ariel S.A., Barcelona, pp. 1141-1142

Labeff, E.E., Clark, R.E., Haines, V.J. y Diekhoff, G.M. (1990) Situational Ethics and College Student Cheating. Sociological Inquiry 60(2), 190-198.

Lupton, R., Chapman, K. y Weiss, J. (2000) A Cross-National Exploration of Business Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies Toward Academic Deshonesty. Journal of Education for Business, 75(4), 231-235.

Sureda Negre, J., Comas Forgas, R. y Gili Planas, M. (2009) Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. Estudios sobre Educación, 17, 103-122.

Vaamonde, J. y Omar, A. (2008) La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXVIII, 3-4, 7-27.

CONOCIMIENTO METACOGNITIVO Y PROCESOS REFLEXIVOS

Fabbi, María Victoria; Farela, Paola
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen
El presente trabajo se inscribe en los lineamientos teóricos contemplados en la propuesta de la cátedra "Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología", perteneciente al Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, U.N.L.P. En este espacio conceptualizamos a la práctica docente como práctica social altamente compleja, y al proceso de formación que a ella se dirige como un proceso en el que cobra valor la relación intersubjetiva entre formador y sujeto en formación viabilizando la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje. Concebimos la metacognición como aquel conocimiento que el sujeto posee sobre sus propios productos cognitivos; implica la toma de conciencia del funcionamiento de su actividad cognitiva, posibilitando su regulación y control. A partir de las autoevaluaciones realizadas por los practicantes, se visualiza que las diversas instancias formativas aparecen vinculadas al conocimiento metacognitivo cuando se encuentran enmarcadas en los procesos reflexivos, en tanto posibilitan reconocer competencias hasta el momento construidas, dilucidar dificultades encontradas e inaugurar caminos hacia la construcción de nuevas estrategias.

Palabras clave
Metacognición, Reflexión, Formación, Práctica

Abstract
METACOGNITIVE KNOWLEDGE AND REFLECTIVE PROCESSES IN THE PROCESS OF TEACHING PRACTICES
This work belongs to the theoretical guidelines provided in the proposal of the course "Planning teaching and practice of teaching in psychology", belonging to Teachers on Psychology, Psychology Department, UNLP In this space we conceptualize teaching practice as a social practice highly complex, and the process of training that she is addressed as a process in which gains in value the intersubjective relationship between trainer and trainee subject making possible the question about the uniqueness that enroll the teaching and learning. We conceive that metacognition as knowledge that the individual has over their own cognitive products, involves awareness of how your cognitive activity, allowing its regulation and control. From self-assessments made by practitioners, it is envisioned that the various training instances are linked to metacognitive knowledge when they are framed in thought processes, allowing recognition skills built so far, to explain difficulties and open roads to the construction of new strategies.

Key words
Metacognition, Reflection, Training, Practice

El presente trabajo se inscribe en los lineamientos teóricos contemplados en la propuesta de la cátedra "*Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología",* perteneciente al Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, U.N.L.P.
En este espacio conceptualizamos a la *práctica docente* como práctica social altamente compleja, y al *proceso de formación* que a ella se dirige como un proceso en el que cobra valor la relación intersubjetiva entre formador y sujeto en formación en tanto posibilita la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje. Proceso interactivo en el que "cobra especial relevancia la actuación docente, con particular incidencia de aquello que el docente concibe, plantea, desarrolla y evalúa" (Compagnucci E., Cardós, P. & Scharagrodsky, C.; 2005)
Bajo estas consideraciones la cátedra propone la inserción en la institución educativa, en la que se desarrollan las siguientes actividades: observación áulica e institucional y prácticas docentes supervisadas "focalizando en la reflexión sobre las propias prácticas docentes a fin de afianzar y revalorizar la elección profesional". Supervisión pensada desde la perspectiva clínica en tanto se concibe como proceso en el cual las reglas, relaciones y tareas se construyen en la interrelación de los actores.
El diálogo que aquí tiene lugar permite "situar el lugar de inscripción que el sujeto, alumno practicante, se da frente a los alumnos, la posición con relación al saber, la asunción de la función docente, las concepciones acerca del aprendizaje y la relación con la disciplina psicológica". (Programa de la asignatura, año 2013)
En esta instancia se interroga acerca de las potencialidades de la construcción del conocimiento metacognitivo en tanto permite al sujeto en formación reconocer competencias hasta el momento construidas, dilucidar dificultades encontradas e inaugurar caminos hacia la construcción de nuevas estrategias.
Es por ello que en las siguientes líneas se pretende pensar sobre el valor/significación del conocimiento metacognitivo en las prácticas de la enseñanza y su relación con los procesos reflexivos.

La metacognición y sus bases teóricas

Desde una perspectiva histórica, el interés acerca de la metacognición comienza a partir de la década de los sesenta. John Flavell es quien acuñó el término, definiéndolo de la siguiente manera:
"…la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B, cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho(…)La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto" (Flavell, 1976: 232 en Mateos 2001:22).

A partir de esta definición puede observarse que la metacognición abarca dos dimensiones:

a) *El conocimiento sobre la propia cognición* implica ser capaz de *tomar conciencia* del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos**.**

Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual. Para ello es necesario recuperarlo, aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

Podría considerarse que esta dimensión alude al *contenido* metacognitivo en tanto se relaciona con el conocimiento que puede alcanzar el sujeto de sus propios procesos mentales o de la información sobre la que éstos se ejercen.

b) *La regulación y control de las actividades* que el sujeto realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados**.**

La regulación y control del conocimiento incluye la *participación activa de quien aprende* en tres momentos: antes de iniciar la actividad de aprendizaje (predecir, organizar, etc.), durante el proceso de aprendizaje (ajustar, revisar, etc.) y después del aprendizaje (evaluar, retroalimentar, etc.).

Lo que caracteriza a esta dimensión no es ya el contenido sino su *función* metacognitiva, dado que el hecho de poder acceder a los propios procesos cognitivos permite a quien conoce un mejor control de su actividad.

El modelo desarrollado por John Flavell considera cuatro componentes que mantienen una relación interdependiente frente al control que el sujeto ejerce sobre su propia actividad cognitiva:

1) El *conocimiento metacognitivo*: implica el desarrollo de conocimiento respecto de la persona (variables intraindividuales, interindividuales, y universales), la tarea y las estrategias.

2) Las *experiencias metacognitivas*: se relacionan con el progreso hacia las metas. Ocurren en general cuando la cognición falla, generando una interpretación conciente. Con la edad se produce un paulatino aprendizaje en la interpretación de dichas experiencias.

3) Las *estrategias*: incluye las estrategias *cognitivas*, es decir, aquellas que se emplean para hacer progresar las actividades cognitivas hacia la meta así como las estrategias *metacognitivas* destinadas a supervisar este proceso.

Las primeras tienen por objetivo aumentar y mejorar los productos de la actividad cognitiva, favoreciendo la codificación y almacenamiento de la información, su recuperación posterior y/o utilización en la solución de problemas.

Las segundas, se emplean como medios para planificar, supervisar, regular y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas. Por ello, el uso de estrategias cognitivas puede producir experiencias metacognitivas

4) *Metas cognitivas*: supone la elección de un plan de acción entre varios alternativos, para adaptarse a los objetivos cognitivos que se persiguen.

Por su parte Ann Brown define a la metacognición como *"el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva"*.

Tanto John Flavell como Ann Brown consideran la importancia de la conciencia de la propia actividad cognitiva, de las estrategias empleadas como de los mecanismos autorregulatorios.

Sin embargo la distinción entre ambos recae en que priorizan distintos aspectos a la hora de explicar los fracasos o deficiencias en la producción cognitiva de los aprendices.

Flavell lo enmarca como un conocimiento insuficiente de las variables previamente citadas frente a una actividad cognitiva. Brown considera que son los mecanismos de control ejercidos sobre la propia actividad cognitiva lo que conducirá al éxito o fracaso frente a la misma. Distingue de esta manera el aprendizaje de expertos y novatos.

A partir de lo expuesto, Mar Mateos (2001:32) considera que el término metacognición se ha aplicado tanto al conocimiento como al control de la actividad metacognitiva. En ese sentido, se puede aceptar que sus dos principales elementos integrantes son: la conciencia del propio conocimiento y sus procesos, y el control o regulación que sobre éstos se ejerce, ya que existe una referencia explícita al conocimiento que los sujetos tienen de la cantidad/calidad de sus conocimientos y sus procesos cognitivos, y además, del control que ejercen sobre los mismos.

El conocimiento metacognitivo en la tarea docente

En tanto la práctica docente es una práctica social altamente compleja, que se caracteriza por una multiplicidad de tareas, la variedad de contextos en los que transcurre, su inmediatez, la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el trabajo docente, y discurre en escenarios singulares, bordeados y surcados por un contexto versátil y cambiante (Diker y Terigi, 1997), es menester potenciar la formación de los futuros docentes en pos de la construcción de recursos que garanticen un aprendizaje continuo a lo largo de su práctica profesional.

Si consideramos como objeto de conocimiento aquellos saberes ligados a la construcción del rol docente, podemos reflexionar acerca de la importancia que adquiere la inclusión de las habilidades metacognitivas como un objetivo formativo.

Estos saberes a los que referimos tienen que ver con contenidos de la enseñanza, condiciones de apropiación de los mismos desde la perspectiva de un sujeto en situación de aprender, criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a dichos contenidos y aquellos saberes vinculados al contexto inmediato de actuación.

Pero también participan saberes no explícitos ni capaces de explicitar sin mediación del análisis; son aquellos conocimientos tácitos que se construyen en la historia escolar y se continúan en el ejercicio de la actuación docente. Estos "esquemas prácticos" (Gimeno Sacristán; 1991) son conjuntos de conocimiento que operan en la toma de decisiones en los contextos de inmediatez e imprevisibilidad, de carácter económico y poco complejo, no siempre fáciles de verbalizar; forman parte del *Habitus* (Perrenoud; 1995) entendido como "sistemas de de disposiciones duraderas y trasferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes" (Bourdieu; 1991), historia naturalizada y cristalizada que configura prácticas y representaciones de esas prácticas.

En todos estos saberes aparece como necesaria la toma de conciencia respecto de lo construido con la finalidad de analizar y evaluar para desde allí considerar su necesariedad, su obsolescencia, su actualización en cada situación en que se ponen en juego. Fundamentalmente en los que saberes prácticos base del *habitus*, que si no se someten a revisión dan lugar al ejercicio de modelos y prácticas perimidas.

Será menester tomar conciencia de estos saberes para poder operar un control y regulación de su participación en la configuración de las prácticas docentes, sea en su fase pre-activa, activa y pos-activa.

En consecuencia, es importante construir dispositivos de formación que permitan explicitar el conocimiento profesional y convertirlo en experiencias de análisis susceptibles de ser pensadas, analizadas y socializadas.

Los procesos reflexivos y el conocimiento metacognitivo

Tomando como objeto de análisis las narrativas construidas por una muestra conformada por diez alumnos de la asignatura *Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en psicología*, corte 2011 y 2012, es posible vislumbrar la importancia del conocimiento acerca del propio conocimiento en las diferentes instancias formativas que destacan los practicantes al finalizar su formación de grado.

Recurrimos a la narrativa en tanto se revela como "vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de *reflexión*" (McEwan Hunter y Egan Kieran; 1998); construcción de la experiencia cuya cualidad rehistoriadora se enriquece con el sentido dialógico e interactivo que inaugura. El relato se transforma entonces en un modo de conocimiento que capta la riqueza y detalle de los significados en los asuntos humanos y se dirige a la naturaleza conceptual, específica y compleja de los procesos educativos.

En el caso de la muestra, los relatos son resultado de un trabajo final que recupera todo el proceso de formación que implica el pasaje del lugar de alumno a la configuración del rol docente, pasaje que toma como momento relevante las prácticas de la enseñanza.

En estas construcciones discursivas los practicantes mencionan:

"*Destaco la importancia que adquirió la biografía escolar, ser consciente de lo internalizado en la propia historia, y poder pensarla constantemente como herramienta para la reflexión, como aquellas cuestiones que uno incorpora en relación a su historia y que las vive de manera natural*"

"*Cada instancia de reflexión fue muy importante, ya que me permitía ir tomando conciencia de cada momento que íbamos transitando. Iba adoptando una mirada crítica sobre cada nuevo conocimiento, sobre la construcción del rol docente en psicología, sobre el espacio áulico e institucional a habitar, sobre sus actores y sobre mi posicionamiento ético como futuro profesional*"

"*Pero por sobre todo creo que fue fundamental la autoevaluación continua como profesora a partir de la reflexión luego de cada clase para ir reconociendo los aspectos negativos y positivos de mi accionar"*

"Finalmente fue la reflexión constante la que apreció como más significativa en estas prácticas porque escribir sobre eso que pensamos es como un segundo pensamiento, es producir pensamiento narrativo, que permite volcar nuestra subjetividad y construir conocimiento sobre nuestras propias prácticas"

En estos relatos, los sujetos confluyen en delimitar a la reflexión como herramienta privilegiada en tanto posibilitadora de la toma de conciencia sobre la direccionalidad y fundamentación del accionar.

En este punto es interesante recuperar los aportes de Donald Shön sobre *El profesional reflexivo* (1998). Considerando a la reflexión como modo de conocimiento que orienta la acción, identifica niveles y dimensiones de este proceso. Por un lado, *la reflexión en la acción*, cuyo discurrir es en la inmediatez de la práctica a modo de una conversación ensimismada con la situación problemática concreta, carente por ende de la sistematicidad y el distanciamiento necesario para profundizar el análisis.

Por otro lado, la *reflexión sobre la acción* que se corresponde con el análisis a posteriori sobre los procesos y características del propio accionar, generando un saber de textura diferente que el aquel que proviene del *conocimiento en la acción* como de la reflexión en la acción.

Es a este conocimiento que resulta del ejercicio reflexivo con otros, en un diálogo que permite describir, nombrar y analizar el acto docente, que podemos pensarlo en su cualidad metacognitiva. Retomando a Kemmis (1999), "la reflexión aparece como un metapensamiento atento a establecer relaciones entre pensamientos y acciones en un contexto determinado" (Edelstein, 2011).

En tanto la práctica docente se presenta desde la complejidad que la atraviesa, es importante durante la formación de grado propiciar la construcción de estrategias metacognitivas a fin de habilitar a los futuros profesionales en el manejo autónomo de las propias herramientas cognitivas y de las competencias requeridas por el rol docente. En función de esto, en el discurso de los practicantes, las diversas instancias formativas aparecen vinculadas al conocimiento metacognitivo cuando se encuentran enmarcadas en los procesos reflexivos.

Se valora el ejercicio reflexivo en tanto posibilita la toma de conciencia sobre el accionar y sobre las estrategias en juego en las diversas situaciones, y vehiculiza construcciones cognitivas tendientes a la superación de los obstáculos encontrados.

Es en este sentido que propicia la construcción de una certeza situada, en tanto "sistema que permita recuperar el conocimiento construido, ponderarlo a la luz de la situación, dar lugar a las acomodaciones necesarias, generar alternativas y reconstruirlo todo en un nivel de reflexión que haga de la acción concreta, ocasión para la construcción de un nuevo saber" (Diker, Terigi; 1997)

BIBLIOGRAFIA

Atkinson, T., Claxton, G. (eds) (2002) El profesor intuitivo. Barcelona. Octaedro. 1ª parte.

Bruner, J. (2002) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Bs. As., F.C.E. cap. ¿Porqué la narrativa?

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As. Paidós. Cap.3 La formación docente en debate

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós. Cuestiones de la Educación. Caps. 1 y 2.

Edelstein, G.; Coria, A. (1987) Imágenes e Imaginación. Iniciación pedagógica. Bs. As. Paidós.

Huberman, M. (1998) "Trabajando con narrativas biográficas". En Mc Ewan, H. y Egan, K.(comp.) La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación. Bs.As. Amorrortu.

Jackson, PH.W. (1994) La vida en las aulas. Madrid, Morata, cap.IV.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar". Bs. As., Paidós. Cap. 8.

Mateos, M. (2001) Metacognición y Educación. . Bs. As. Aique.

Schon, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Bs. As., Paidós. 1ª parte.

UNA APROXIMACIÓN A LA MICROCLASE COMO DISPOSITIVO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Fabbi, María Victoria; Lescano, Maia; Palacios, Adriana
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen

El presente trabajo se enmarca en los lineamientos teóricos contemplados en la propuesta de la cátedra "Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Psicología", perteneciente al Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, U.N.L.P. En dicho espacio conceptualizamos a la práctica docente como una práctica social altamente compleja, atravesada por múltiples determinaciones de orden socio- histórico, político e institucional puestas en juego en forma simultánea, lo que da lugar a prácticas poco previsibles. Entendemos la Formación como proceso en el que cobra valor la relación intersubjetiva entre formador y sujeto en formación, en tanto posibilita la interrogación acerca de la singularidad en que se inscribe el acto educativo. En las siguientes líneas se parte de historizar la estrategia de la microclase, para luego repensar sus bases y fundamentos, ubicándola en el marco de los procesos reflexivos. Valoramos la reflexión ya que permite explorar y revisar las experiencias de manera consciente, a fin lograr una nueva comprensión de la situación que, a su vez, se transforme en acción. Se analizarán reflexiones de practicantes del Profesorado en Psicología para visualizar los aportes del dispositivo.

Palabras clave
Microclase, Formación, Reflexión, Habitus

Abstract

AN APPROACH TO THE MICROCLASE AS DEVICE FOR TRAINING OF TEACHERS

This work is part of the theoretical guidelines provided in the proposal of the course "Planning teaching and practice of teaching in psychology", belonging to Teachers on Psychology, Psychology Department, UNLP. In this space we conceptualize teaching practice as a social practice highly complex, crossed by multiple determinations of socio historical, political and institutional in play simultaneously, leading to less predictable practices. We understand the formation as a process in which its value as a subjective relationship between trainer and trainee subject as possible the question about the uniqueness that is part of the educational act. The following lines are part of the strategy of historicizing microclase and then rethink their bases and foundations, placing it in the context of reflective processes. We value reflection as to explore and review the experiences consciously, in order to achieve a new understanding of the situation, in turn, is translated into action. Reflections will be analyzed in psychology teacher practitioners to visualize the contributions of the device.

Key words
Microclase, Formation, Reflection, Habitus

Reconduciendo el dispositivo a sus orígenes, la micro-clase deriva de una estrategia llamada "microenseñanza". En 1963 un grupo de investigadores de la educación compuestos por Fortune, Cooper, Allen, Stroud y MacDonald junto a un grupo de maestros en la Universidad de Stanford la proponen para la formación y perfeccionamiento docente.

La microenseñanza se postula como una respuesta a muchas de las deficiencias de los programas tradicionales de la educación de maestros y profesores. Estos se sostenían en dos elementos: los métodos de enseñanza y cursos teóricos, y las prácticas supervisadas de enseñanza. Respecto de los sujetos en formación, las dificultades se situaban a la hora de vincular el contenido, muchas veces abstracto, de los cursos con la práctica concreta del aula, y la enseñanza supervisada aparecía en este punto insuficiente por cuestiones tales como la falta de preparación de los supervisores para dicha tarea, la limitación temporal para atender a cuestiones individuales y en consecuencia, la dificultad para generar una "retroalimentación objetiva sobre la eficacia del propio accionar" (Peleberg, 1970).

Es así que esta estrategia persiguió los siguientes propósitos: desarrollar la experiencia preliminar y práctica de la enseñanza, convertirse en un medio de investigación para explorar los efectos de la actuación bajo condiciones controladas y funcionar como un medio de preparación para profesores en servicio.

Allen y Ryan (1978) consideran que la microenseñanza se basa en las siguientes proposiciones esenciales:

1. Es una situación de enseñanza real: Aún cuando la situación de enseñanza esté previamente armada, en el sentido de que el profesor y alumnos trabajan juntos en esta situación de práctica, sin embargo, se produce verdadera enseñanza.
2. Reduce la situación compleja de un salón de clases: Se reduce el número de alumnos, el alcance para la enseñanza y la duración de la clase.
3. Se enfoca en la realización de tareas especificas: Éstas pueden ser: la práctica de habilidades para la enseñanza, el domino de ciertos materiales de enseñanza, etc.
4. Permite un mayor control de la práctica: en un escenario provisto para la práctica, el tiempo, los alumnos, los tipos de realimentación y muchos otros factores que pueden ser susceptibles de manipulación, lo que permite un alto grado de control del programa.
5. Posibilita mayores recursos de realimentación: inmediatamente después de dictar una "microclase", el practicante hace la crítica de su actuación. Para proporcionarle una mejor comprensión de ella se cuenta con varias fuentes de realimentación como la ayuda de un supervisor, el mismo practicante con la ayuda de un video, entre otros.

Esta estrategia se sostiene en tres elementos que constituirían los principales aportes al entrenamiento docente. Por un lado, la situación controlada que supone la experiencia en laboratorio; así la microenseñanza permitiría simplificar/aislar variables y acontecimientos que en la práctica profesional resultan imprevisibles lo que redundaría en "facilitar el proceso de entrenamiento y asegurar

mayor efectividad a través de la reducción a escala del número de estudiantes, la duración de la clase y el material a ser cubierto" (Peleberg; 1970).
Por otro lado, se apoya en la consideración de las habilidades técnicas como objetivos de la microenseñanza. El establecimiento de "un repertorio de capacidades de la enseñanza tales como: conferencias, interrogatorios, dirección de discusiones y dominio de las estrategias de enseñanza" (Peleberg; 1970) pretenden ser analizadas desde el acercamiento que la "micro-clase" posibilitaría. Dichas habilidades o también llamadas micro-elementos se sostienen en una concepción según la cual "antes de comprender, aprender o ejecutar efectivamente la tarea compleja de la enseñanza, se deberían poder dominar los componente de esa tarea" (Peleberg; 1989).
Por último, la idea de retroalimentación "entendida como comunicación de información sobre la actuación del aprendiz" (Pérez Gómez, 1999) aparece como un elemento de importancia y con la apoyatura de artefactos tecnológicos de la época (video-tape) que posibilitaban filmar y grabar el accionar del practicante se pretendía reducir al mínimo posible la intervención de las variables subjetivas del supervisor y se permitía una observación objetiva y un análisis de los errores.
La microenseñanza definida entonces como un proceso sistemático para el adiestramiento de maestros, con base en la adquisición de técnicas y habilidades de enseñanza que se complementan con una práctica bien organizada, evidencia una impronta positivista en tanto se enfatizan habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza.

La microclase como dispositivo para la formación de profesores.
Si bien la microenseñanza aparece teñida por una tradición técnico-academicista en lo que refiere a la formación docente, puede ser repensada a la luz de conceptualizaciones vinculadas a la enseñanza reflexiva.
Partiendo de considerar a la enseñanza como una práctica compleja "que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas" (Pérez Gómez, 1993), destacamos el carácter emergente y situacional del conocimiento que se pone en juego, elaborado en el propio escenario, que invita al sujeto a objetivar su práctica para transformarla en el material de su reflexión.
En el discurrir de la práctica docente se pone en juego un conocimiento proposicional constituido por marcos racionales y por términos teóricos-conceptuales pero también un tipo de conocimiento que no puede ser comunicado en proposiciones discretas: éste último refiere a los esquemas prácticos o esquemas de acción (Gimeno Sacristán, 1993), que definen y regulan la acción de los profesores. Tales sistemas se constituyen como un fundamento para la toma de decisiones en los contextos de inmediatez que plantea la enseñanza, poseen un carácter tácito y operan como suposiciones que enmarcan la acción aún cuando no tienen un carácter de racionalidad explícita. (Diker, Terigi. 1997).
Perrenoud (1995) define al "habitus profesional" como el conjunto de los esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción, que se plasma en los "gestos del oficio" como rutinas que movilizan saberes y reglas, la parte menos conciente del habitus y la gestión en la urgencia.
Se retoma así la definición de Bordieu quien refiere al habitus como funcionamientos interiorizados, como estructuras sociales que al estar incorporadas suponen un modo particular de comprensión de la realidad y actuación en las situaciones concretas; una serie de disposiciones que se constituyen en un operador de racionalidad práctica, en una matriz/un principio generador de estrategias, de modos actuar y de afrontar las situaciones educativas más diversas.
La construcción del habitus profesional no se reduce a los momentos de acción sino que también se delinean durante la formación misma. En esta dirección es que se hace necesario que en la formación de los formadores se trabaje deliberadamente para la construcción de un habitus profesional reflexivo.
Considerando a M. Foucault, pensamos el dispositivo como una estrategia que incluye relaciones de fuerzas soportadas por relaciones de saber que a su vez lo condicionan, y en este contexto la microclase se instaura como un dispositivo que colabora en la conformación de una ética del diálogo, la responsabilidad y la compasión (Litwin, 2008).
La microclase contribuye, en la formación de docentes, a la construcción de un quehacer reflexivo, con posibilidades permanentes de revisión/resignificación a partir del ejercicio posactivo de la autoevaluación y de la consideración de un espacio de intercambio con los compañeros que oficiaron de alumnos ficcionales, a fin de tomar conocimiento del desempeño y capitalizar los logros tanto como modificar errores.

Relatos de una experiencia.
Durante el desarrollo del espacio de trabajos prácticos de la asignatura "Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología", y en tiempos que preceden a la inserción de los practicantes a la institución educativa, se promueve el trabajo con el conocimiento a partir del aporte bibliográfico. Es en este momento cuando los futuros profesores son invitados a configurar una microclase como estrategia para la formación, dando a conocer sus fundamentos y propósitos.
La propuesta se ciñe a la planificación y puesta en acto de una clase, con un tiempo de duración de aproximadamente 30 minutos, sobre temáticas de la estructura programática de la asignatura. En ella, los estudiantes deben seleccionar, organizar y jerarquizar los contenidos a trabajar y construir estrategias metodológicas para tal fin.
A posteriori de la puesta en acto de la planificación, se plantea un espacio de reflexión donde todo el grupo aporta al análisis de lo acontecido y quienes han coordinado la microclase socializan los procesos en juego en la fase preactiva, activa y posactiva.
Ante esta estrategia, las respuestas de los estudiantes son muy satisfactorias, aunque algunas veces son precedidas por momentos de dudas y ansiedades; en general se produce un excelente clima de trabajo donde se promueve la creatividad, la lectura, el intercambio y la necesidad de hacer circular el saber de una manera notable.
Los siguientes son algunos comentarios y reflexiones de alumnos de los años 2011 y 2012:
"Tanto la planificación como el desarrollo de la micro clase me resultaron muy interesantes como actividad de formación, me permitieron "pensar en el hacer", es decir poner en práctica lo estudiado hasta aquí y hacer el ejercicio de reflexionar antes, durante y después de la actividad".
"El haber podido pasar por la experiencia de hacer la micro-clase ha sido muy rica, el encarnar el rol del docente es una tarea que hasta que no se pone el cuerpo es muy difícil saber de qué se trata".
"Además de ser una forma de conocernos con los compañeros del práctico, me ayudó a precisar algunos conceptos y hacer explícitos varios presupuestos que uno tiene respecto de lo que es dar una clase, y es una forma de achicar la brecha entre lo que uno imagina

de cómo podría desenvolverse y la instancia práctica, donde inevitablemente surgen otras variables que escapan a la planificación".
Vivenciar, conocerse, intercambiar, son palabras que aluden a un tipo de conocimiento construido a partir del encuentro con lo real de la práctica. Desde allí emerge un nuevo sentido que va consolidando un posicionamiento en el ejercicio mismo del rol docente.
La escena que se arma tiene como fin ofertar un espacio para el ensayo-error de una praxis compleja, que desde lo teórico se aborda pero que deja un lugar particular a ser significado singularmente por quien la ejerce: *"me ayudó a precisar algunos conceptos…", "fuimos nosotros quienes pudimos experimentar no sólo el dar clase sino todo lo que se requiere", "permite empezar a pensar y a vivenciarnos como docentes"…* Esto demuestra que a cada sujeto le aporta en forma diferente, cada quien lo significa según su propio posicionamiento en el rol.
"La experiencia me resultó interesante en la medida en que me permitió acercarme a la profesión, generando una distancia entre lo que pensaba acerca de "ser un profesor" y ocupar ese lugar. Como instancia de aprendizaje me parece más que digna de estar incluida en la materia antes de empezar nuestras propias prácticas, ya que la microclase se lleva a cabo con compañeros de cursada, donde el grupo al menos para mí funcionó como sistema de contención, puesto que sabíamos que de alguna manera era una especie de "ensayo"."
Relatos que dan cuenta de un hito en un pasaje; aquel que transcurre desde el lugar de alumno hacia la construcción del propio posicionamiento docente. Marca que repercute en el lugar que configuran para habitar el espacio del aula que materializa el dispositivo de formación.

A modo de reflexión

Posicionándonos desde un enfoque hermenéutico-reflexivo con una mirada al profesor orientado a la indagación y enseñanza reflexiva, focalizamos sobre la construcción de un conocimiento experto siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando factores específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica y que apunta a la revisión crítica y a la autonomía en el propio ejercicio profesional.
En este marco es que aparece como dispositivo formativo la microclase, como una estrategia de aproximación progresiva a la práctica profesional docente y con alta potencialidad reflexiva en la medida en que la situación no sea simplemente evocada sino que pase por un análisis y un proceso de relacionar las reglas, teorías, supuestos, presupuestos, creencias y concepciones implícitas con las acciones.
La microclase ofrece la oportunidad de la reconstrucción crítica de la experiencia, da la posibilidad de pensarse, conocerse, de dejarse afectar por un dispositivo de significatividad social y subjetiva. Este dispositivo permite re/pensar el quehacer docente desde su complejidad.
El habitus como un funcionamiento, a veces ignorado hasta que se pone en práctica, puede ser pensado y evaluado críticamente en una toma de conciencia responsable. El dominio de esa lógica práctica, de este producto histórico y estructura incorporada en la subjetividad que se erige como una matriz generadora de sentido y de acciones, es constitutivo de la trayectoria de un sujeto. La revisión de estos modelos naturalizados debe ser un propósito de la formación de profesores, resaltando su impacto y generando esquemas y modelos alternativos. La utilización de la microclase permite reconstruir la propia experiencia, individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos implicados, sus acciones, sus decisiones, las razones y los supuestos que subyacen.
La microclase no garantiza per se un impacto formativo potente, capaz de habilitar procesos reflexivos individuales y grupales si no se presenta en una propuesta general que le dé sentido y posibilite luego evaluar su implementación (Sassi, Yasbitzky; 2009).
Lejos de las lógicas aplicacionistas, de las escisiones entre la teoría y la práctica, el dispositivo de la microclase nos acerca a la construcción de habilidades para la reflexión crítica sobre la actuación y nos aleja de la estereotipia de rutinas naturalizadas/cristalizadas/coaguladas a las cuales corremos el peligro de atrincherarnos. Convoca, por el contrario, a interrogar/se, a repensar/se, a abrir el diálogo y la movilización hacia el cambio y la transformación.

BIBLIOGRAFIA

Angulo Rasco, J.F., Pérez Gómez, Á., Barquín Ruiz, J. (1999) Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Akal.1ª ed., 1ª imp. (04/1999) Cap. XVI.

Anijovich, R. y Otros (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires, Paidós. Cap. 1, 2, 3 y 6.

Atkinson, T., Claxton,G. (eds) (2002) El profesor intuitivo. Barcelona. Octaedro. 1ª parte.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As. Paidós. Cap.3 La formación docente en debate.

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós. Cuestiones de la Educación. Caps. 1, 2 y 3.

Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Por. Ediciones. Morata.

Litwin, E. (1997) Configuraciones didácticas. Bs. As., Paidós.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Bs. As., Paidós.

Peleberg, A. (1970) Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores. Traducción del original publicado en Unesco's Bulletin Prospects in Education,

Vol. I, Nº 3, 1970.

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona.

Sassi, V., Yasbitzky, A.C. (2009) Dispositivos pedagógicos en la formación profesional de los docentes. UNS, Universidad Nacional del Sur. Artículo extraído de internet.

Schon, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Bs. As., Paidós. 1ª parte.

DIFICULTADES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN OPERACIONES COGNITIVAS PARA RESOLVER CONSIGNAS DE EVALUACIÓN

Flores, Fernando Agustin Santiago
Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

Resumen
Se presentan resultados parciales de una investigación, orientada a caracterizar las operaciones cognitivas privilegiadas en las demandas académicas de cátedras del primer y del último año del profesorado en Ciencias de la Educación, para examinar la relación que mantienen con las capacidades de los estudiantes cuando intentan darles adecuada respuesta. Específicamente, se analizan consignas de evaluación de cátedras de primer año, focalizando el examen en las operaciones cognitivas aplicadas por los estudiantes al responder a tales consignas y en las devoluciones que realiza el profesor a estas respuestas. El estudio se lleva a cabo en la Facultad de Humanidades de la UNNE. Se tomaron muestras de asignaturas y de estudiantes. Los resultados muestran grados variables de adecuación entre las expectativas de los profesores y las capacidades evidenciadas por los estudiantes al momento de responder a las consignas; como era de esperar revelan mayores dificultades al resolver consignas que implican un esfuerzo mental de mayor complejidad. Destaca que las devoluciones efectuadas por los profesores son de carácter preponderantemente valorativa, en forma de calificación o en expresiones de aprobación o desaprobación, más que descriptiva y formativa que permita al estudiante reflexionar sobre sus dificultades en la ejecución de las operaciones cognitivas demandadas.

Palabras clave
Respuestas del estudiante, Devoluciones del profesor, Cátedras de primer año

Abstract
DIFFICULTIES OF UNIVERSITY STUDENTS IN COGNITIVE OPERATIONS TO RESOLVE CONSIGN OF EVALUATION
They present partial results of an investigation, Oriented to characterise the privileged cognitive operations in the academic demands of chairs the first and the last year the profesorado in Sciences of the Education, To examine the relation that supported by the capacities of the students when They try to give suitable answers. Specifically, they analyse consign of evaluation of chairs of first year, focalizando the examination in cognitive operations applied by the students when answering to such consign and in the returns that realises the professor to these answers. The study carries out in the Faculty of Humanities of the UNNE. They took samples of asignaturas and of students. The results show variable degrees of adecuación between the expectations of professors and the capacities evidenciadas by the students to the moment to answer to consign; as was to expect reveal greater difficulties when resolving consign that they involve a mental effort of greater complexity. It stands out that the returns effected by the professors are of character preponderantemente valorativa, in shape of qualification or in expressions of approval or disapproval, more than descriptive formative that allow to student reflexionar on his difficulties in the execution of the cognitive operations sued.

Key words
Answers of the student, Returns of the professor, Chairs of first year

Introducción
En la fase preparatoria de la formación del profesorado los estudiantes desarrollan habilidades, destrezas y adquieren herramientas y conocimientos que se supone les permitirán realizar de forma adecuada su labor profesional. En este proceso se puede diferenciar un conjunto de operaciones de pensamiento que coloca al sujeto en formación en una relación particular con el conocimiento especializado. En el marco de tal relación particularmente problemática en el ámbito universitario, es el propósito de este trabajo caracterizar las operaciones cognitivas privilegiadas en las demandas académicas de cátedras del primer año del profesorado en Ciencias de la Educación, para examinar la relación que establecen con las capacidades de los estudiantes cuando intentan darles adecuada respuesta. Específicamente, en esta oportunidad se examinan demandas académicas efectuadas a través de consignas de evaluación de cátedras de primer año, más precisamente el examen se orienta a las operaciones cognitivas que ejecutan los estudiantes al responder a estas consignas y a las devoluciones que realiza el profesor a tales respuestas.
El tema de las habilidades de pensamiento es objeto de diversos estudios de enfoque cognitivo, algunos de los cuales se han ocupado de modo particular de las operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante el proceso de aprendizaje, en especial los realizados en el ámbito de la educación superior. Estos estudios - hechos en diversos campos disciplinares - suponen que el desarrollo de las habilidades de pensamiento, mediado por la estimulación sistemática de procesos cognitivos de variada complejidad, están orientados a que los estudiantes puedan obtener un aprendizaje profundo, significativo y, por consiguiente, perdurable (Olague, Torres y Magaña, 2011; Clemente, Larios y Villanueva, 2011; Girelli, Reynoso y Baumann, 2010; Parga, 2007).
Se entiende a estas operaciones como facultad exclusiva del ser humano, y se las define -genéricamente- en términos de conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, que propician un adecuado procesamiento de la información, enfocadas tanto a la información a procesar en sí, como también a las estructuras, procesos y estrategias que están siendo empleadas al procesarlas (Márquez, 1998).
Nickerson, Perkins y Smith (1990), clasifican estas operaciones en complejas y simples, conceptualiza a las primeras como habi-

lidades de alto orden y a las segundas, habilidades de bajo orden. Consideran que las habilidades más complejas implican la combinación, uso pertinente y oportuno de habilidades de bajo orden. Esto supone que no se puede encontrar alguna habilidad de forma completamente pura, sino que cada una de ellas requiere de otras; por ejemplo, para sintetizar es necesario identificar las ideas principales (habilidades de análisis), o para hacer una inferencia se requiere previamente comparar e identificar relaciones. Específicamente, se pretende identificar estas órdenes en las habilidades de pensamiento que aparecen en los procesos mentales que activan los estudiantes al intentar resolver consignas de exámenes.

Asimismo, estas operaciones se activan y son dirigidas a partir de las indicaciones u ordenes contenidas en las consignas. En los últimos años, aparecieron un conjunto de investigaciones que justifican el interés de ocuparse del estudio de las consignas por dos razones relacionadas: por su potencial efecto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes y por la calidad de los productos escritos (Vázquez, 2007; Vázquez y Miras, 2004).

Para Roldan (2009), la función de la consigna es orientar y organizar la actividad del estudiante. Concordantemente, se acepta que ésta constituye un texto que configura las acciones mentales de los alumnos, tal como lo afirma Riestra (2002), en la formulación de una consigna el profesor intenta regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar. Al hacerlo sostiene Alvarado y Cortes (1999), se restringen las opciones del sujeto y se pautan los resultados esperados. Se puede pretender únicamente la reproducción del texto de estudio o se puede aspirar a la generación de un texto nuevo o la transformación de uno existente. En efecto, la resolución de la tarea académica que supone una exigencia cognitiva menor se asocia a la adquisición e integración del conocimiento, mientras aquella que requiere mayor esfuerzo en su realización posee la pretensión de profundizarlo y refinarlo.

Finalmente, respecto a las correcciones que realiza el docente de las respuestas elaboradas por los alumnos, Wiggins (1998) distingue distintos tipos de devoluciones, la valorativa y la descriptiva. La primera asume la forma de juicios de valor, se expresa a través de manifestaciones de aprobación y de desaprobación, se orienta a los aspectos afectivos, motivacionales y de esfuerzo en el aprendizaje. En cambio, la segunda, asume la forma de referencias específicas a los logros o progresos de los alumnos en relación con los desempeños esperados. Cuanto más auto-evidente sea la devolución descriptiva, mejor será, porque ayudará al estudiante a darse cuenta por sí mismo de lo que ha logrado y lo que todavía no. En este sentido, las devoluciones descriptivas invitan a los estudiantes a reflexionar sobre sus dificultades en la aplicación de operaciones cognitivas, y les brindan mayores oportunidades de autorregulación de sus procesos de aprendizaje.

En síntesis, esta ponencia se propone analizar consignas constitutivas de tareas de evaluación, con las respuestas proporcionadas por los estudiantes y las devoluciones del profesor. En esta aproximación, se emplean tres categorizaciones: las órdenes de habilidades de pensamiento que pueden adquirir valores alto o bajo; niveles de procesamiento cognitivo que pueden oscilar entre lo superficial y lo profundo; y modalidades de relación con el conocimiento, que pueden ser de adquisición e integración o de refinamiento y profundización.

Metodología

El diseño de la investigación recorta para su comparación dos tramos de la carrera: inicio y finalización. Se seleccionaron dos muestras dirigidas: una, de asignaturas para la obtención de las actividades académicas solicitadas a los alumnos a lo largo de su cursada, tres de primero y dos del último año del profesorado. Otra, de estudiantes de ambos niveles con el conjunto de sus producciones en todas las materias. Son 30 estudiantes para el primer nivel y 20 para el último. Las tareas académicas consultadas fueron aquellas a las que se pudo acceder por la colaboración de los alumnos.

La investigación considera para el examen de las demandas académicas los textos producidos por los profesores de las asignaturas seleccionadas. Entre los textos se incluyen exámenes parciales, trabajos prácticos, así como los trabajos finales en las materias con régimen de promoción sin examen final. A partir de lo que se solicita a los alumnos en estos textos se identifican las diferentes operaciones de pensamientos involucradas para su realización, para lo cual se apela a las categorías de habilidades del pensamiento y las distintas operaciones implicadas que se encuentran en la literatura especializada. A partir de la producción del estudiante y de la devolución del profesor, se decide - en primer término - la correspondencia en la interpretación, y - en segundo término - se caracterizan las operaciones efectivamente puestas en juego por los estudiantes para intentar dar respuesta a las demandas.

En esta ocasión, se comunican resultados parciales que reflejan avances de la investigación, relacionados con producciones de las cátedras del tramo inicial del profesorado.

Resultados

Se exponen datos recabados de textos directivos correspondientes a trabajos prácticos y exámenes parciales de tres asignaturas, específicamente los que requerían elaboración escrita. Los textos solicitados son informe y respuestas a preguntas o cuestiones.

I.- Las consignas y las indicaciones de procesos cognitivos

Las tareas académicas examinadas se presentan prevalecientemente en forma de respuestas a preguntas o cuestiones y también, en menor medida, como informe. Los trabajos prácticos se realizaron de modo grupal y domiciliario. En cambio, los exámenes parciales fueron de carácter individual y presencial.

Las tareas académicas solicitados poseen consignas que están formuladas de dos maneras, interrogativa e imperativa. Las que contienen una sola orden o directiva, en referencia a la indicación de procesos cognoscitivos, se denominan consigna simple y las que poseen más de una, consigna compuesta. Estas consignas pueden indicar la ejecución de operaciones que se encuadren en habilidades de bajo orden o de alto orden. Según la intensidad de los esfuerzos cognitivos que requiera la resolución de la consigna variará los niveles de procesamiento de la información. Finalmente, la resolución de la tarea puede demandar el estudio de una o de dos o más fuentes bibliográficas.

Ejemplos de consignas sustraídas de tareas académicas: a.- "*¿Qué definición de ciencia da Sabino?*"; *"¿Cómo clasifica las ciencias Sabino?"; "¿Cómo define Bunge la ciencia?*"; "*Marque las diferencias entre las ciencias formales y fácticas*". Consignas simples, alternando interrogativas e imperativas, habilidades demandadas de bajo orden, tales como *definir, clasificar, diferenciar*. Respecto a los niveles de procesamiento cognitivo se percibe que predominan indicaciones que estimulan procesos de reproducción o transcripción de la información. Se apoya en el estudio de una fuente bibliográfica. Este tipo de consigna fue la predominante en las tareas demandadas.

b.- "*Nombre los diferentes tipos de conocimiento que considera el autor y explique las diferencias entre los mismos*"; "*¿Cuáles son las características que tiene que tener el conocimiento para ser considerado científico? Nómbrelas y explíquelas*". Consigna compuesta, imperativa, ordenes a ejecutar combinada: nombrar (simple) y ex-

plicar (compleja), procesamiento cognitivo orientado a la reorganización de la información.

c.- "*Señale semejanzas y diferencias entre los procesos adaptativos tal como lo entienden Darwin y Lamark*"; "*Explique como se resuelve la cuestión de la finalidad desde una perspectiva sistémica*"; "*Busque en revistas, diarios, Internet, etc. una situación en que se muestre algunos de estos conceptos: conocimiento científico, ciencia, técnica, tecnología, ciencia pura y ciencia aplicada";* "*Haga un recorte sobre esta situación y de su opinión personal del aspecto*". Todas son consignas con una sola indicación, para su resolución requieren habilidades complejas: comparar, relacionar, explicar, transferir conceptos, elaborar una opinión. Procesamiento cognitivo orientado a la reorganización y transformación de la información.

II.- Las respuestas del alumno y las correcciones del profesor: dificultades en operaciones cognitivas

Se tomaron aquellas respuestas que muestran distintos grados de dificultades, organizándolas en dos grupos: respuestas que contienen dificultades vinculadas con la aplicación de operaciones cognitivas y respuestas que presentan dificultades generales en la realización de la tarea. Para identificar las resoluciones defectuosas se tuvo en cuenta las devoluciones hechas por los docentes.

- Las dificultades específicas referidas a la ejecución de estrategias cognitivas, puntualmente esta categoría empírica hace referencia a la falla en la operación cognitiva al resolver una consigna. Éstas exhiben dos subtipos de inconvenientes. Uno, el procedimiento cognitivo empleado para responder es correcto pero carece de desarrollo la respuesta. El otro, en cambio, la operación efectuada no es la demandada. En este ultimo caso, el alumno pudo haber interpretado la consigna de un modo distinto al sentido atribuido por el profesor, o directamente no es capaz aún de aplicar correctamente la habilidad o el procedimiento cognitivo.

A continuación se observan ejemplos de resoluciones con distinto grados de dificultad. Se solicitó la descripción de los rasgos de las ciencias fácticas de acuerdo a la caracterización expuesta por un determinado autor, la respuesta del alumno recupera solo algunas de estas características, la corrección del docente textualmente, "*Incompleto. El autor ofrece y propone una caracterización de quince rasgos de las ciencias fácticas*"; en este caso se advierte el primer subtipo, es decir la operación es la correcta sin embargo la caracterización resulta incompleta. Predominantemente, en las producciones de los estudiantes que muestran estas dificultades se vinculan a habilidades de bajo orden, cuya exigencia cognitiva se orienta a recuperar y reproducir información del texto en estudio. En cambio, ante consignas cuya resolución demanda esfuerzos cognitivos de mayor complejidad, la operación no es realizada adecuadamente. Esto tuvo presencia recurrente al resolver consignas que implicaban analizar experiencias según un particular encuadre teórico, como se observa en la siguiente corrección: "No hay articulación entre el caso observado y el marco teórico…"; "…falta relación teoría… - experiencia en la institución"; "…profundizar las relaciones establecidas entre conceptos y experiencias"; "Falta explicar en profundidad la relación". Se percibe el segundo subtipo de dificultades, aparecen habilidades de alto orden como analizar y explicar que demandan procesos cognitivos orientados a la reorganización y transformación de la información.

Las dificultades generales relativas a la realización de la tarea, fundamentalmente se observaron problemas en la redacción y ortografía, en la elaboración de informe y en la realización de mapas conceptuales. Por ejemplo, para la elaboración de informe se visualizan correcciones tales como "…*falta introducción y objetivo del trabajo*"; "…*no especifican el objetiva*"; "*Faltan las citas bibliográficas*". Para los mapas conceptuales los señalamientos se orientaron a la falta de conectores. Las indicaciones de dificultades referidas a la redacción y a la ortografía se dieron mayormente en los exámenes parciales.

Finalmente, todas las producciones escritas tenían devoluciones valorativas en términos de calificaciones numéricas, en algunos casos, acompañados de expresiones como "*muy bien*", "*bien*", "*insuficiente*", "*muy incompleto*" y "*rehacer*". Contrariamente, no se observan devoluciones de carácter orientador, o sea aquellas que ofrezcan sugerencias y/o consejos de cómo mejorar el trabajo. Finalmente, las devoluciones descriptivas se realizaron en forma general al final del escrito y de modo específico sobre la respuesta puntual a cada pregunta. Si bien se dispone de un número importante de producciones con devoluciones descriptivas, solo en una de las tres cátedras aparecen de modo prevalecientes.

Discusión

Los resultados muestran que el informe y las respuestas a cuestiones o preguntas, poseen indicaciones que demandan la ejecución de procesos cognitivos de variada complejidad. Se puede observar que las habilidades de pensamiento de bajo orden son demandadas en mayor número de veces, únicamente se busca recuperar información contenidas en un texto fuente. Consistentemente, los hallazgos muestran que las dificultades en operaciones de menor complejidad se relacionan con la imposibilidad del alumno de incluir la información completa que debe recuperar de la fuente bibliográfica. Las correcciones hacen hincapié en la dificultad del estudiante en "decir" el conocimiento cabalmente (Scardamalia y Beretier, citados por Roldan, op. cit.). Sin embargo, cuando se localiza tareas que implican el uso de habilidades más complejas, aparecen dificultades sustanciales referidas a la aplicación incorrecta del proceso cognitivo solicitado, es decir, cuando el estudiante debe reformular o "transformar" el conocimiento no logra aplicar el procedimiento adecuadamente. En relación a los niveles de procesamiento cognitivo, expuestos por Mira, Solé y Castells retomados por Vázquez (2006), reproducir una información conlleva menor exigencia cognitiva que organizarla y que esto es a su vez más sencillo que tener que producir informaciones nuevas.

En lo que respecta a las devoluciones, la retroalimentación que se produce a partir de la elaboración del estudiante y la corrección del profesor, al realizarlas en términos descriptivos (Wiggins, op. cit.), posee una resonancia desigual en sus procesos de aprendizajes. Cuando se busca reproducir información apelando a habilidades de bajo orden, la corrección se orienta a medir la cantidad de información recuperada del texto de estudio. A la inversa, dirigir la mirada hacia procesos cognitivos de mayor complejidad, vinculados con la profundización y significación del conocimiento, y por consiguiente orientados a transformar la información, ofrece al estudiante la posibilidad de autoevaluarse, reflexionar y autorregular sus aprendizajes.

BIBLIOGRAFIA

Alvarado, M. y Cortes, M. (1999) La escritura en la universidad. Repetir o transformar. En boletín de la Facultad de Ciencias Sociales (U.B.A.) No. 43, pp.1 - 3.

Clemente, D., Larios. M., Villanueva, R. (2011) Habilidades mentales en los futuros profesores de matemática. Ponencia presentada XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil.

Girelli, M., Dima, G., Reynoso Savio, M., Baumann, I. (2010) Habilidades de pensamiento crítico y superior desarrolladas por un grupo de alumnos de carreras de física universitaria. En Revista Latinoamericana de Física

Educativa. Vol. 4 No. 1. pp. 194 - 1999

Marquez, J. (1998) Panorama de los programas de habilidades de pensamiento. Ponencia presentada en el congreso de psicoterapia y desarrollo infantil. UDLA. Puebla

Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1990) Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidos.

Olague, D., Torres, M. y Magaña, R. (2011) Habilidades mentales en los futuros profesores de matemáticas. Ponencia presentada XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil.

Parga, M. (2007) Pensamiento de orden superior en diseño: aporte del enfoque cognitivo a los procesos de formación de competencias para diseñar. Ponencia presentada en el II encuentro latinoamericano de diseño. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo, Bs. As.

Riestra, D. (2002) Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. En revista del instituto de investigaciones lingüísticas y literarias hispanoamericanas. No.15 pp.54-68.

Roldan, C. (2009) El lugar de las consignas en espacios formativos. En Astudillo, M.; Roldan, C. y Astudillo, C. (coord.) Formando(nos) discutiendo modelos y estrategias. Cuadernos de prácticas educativas. Universidad Nac. de Río Cuarto, Córdoba.

Vázquez, A. (2007) Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 2. No. 7. Universidad Nac. de Río Cuarto, Córdoba.

Vázquez y Miras (2004) Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Reunión mente y cultura: cambios representacionales en el aprendizaje. Centro regional universitario Bariloche de la Universidad Nac. del Comahue. Recuperado de http//www.crub1.uncoma.edu.ar

Wiggins, G. (1998) Educative assessment d esigning assessments to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey-bass.

ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO: INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM FOBIA ESCOLAR

Freitas, Aline Paz
Centro Universitario UNIFIEO. Brasil

Resumen
O presente estudo teve como principal objetivo compreender o processo de aprendizagem de duas crianças portadoras do diagnóstico de fobia escolar - pacientes da Clínica de Psicopedagogia Unifieo. Ambos foram encaminhados para o atendimento clínico com psicopedagogo por apresentar dificuldades na aprendizagem e participaram do atendimento interventivo no período de dois meses, distribuído em oito sessões, que aconteciam uma vez na semana, com duração de uma hora cada. Os dados extraídos da analise do atendimento reuni condições para elaboração de uma reflexão fundamentada em autores que trazem ensinamentos da psicopedagogia. Ao final das sessões consideramos que os sujeitos diagnosticados com fobia escolar podem ter a possibilidade de superar suas dificuldades quando compreendidos pelo meio de interação que o cerca - família e escola, numa perspectiva de atendimento multidisciplinar, consiga a ruptura do processo de estigmatização, originando espaços para novos esquemas, e assim, facilitar a aquisição da aprendizagem.

Palabras clave
Psicopedagogia, Fobia escolar, Intervenção

Abstract
TREATMENT PSICOPEDAGÓGICO: INTERVENTION IN SCHOOL PHOBIA CHILDREN
The present study aimed to understand the learning process of two children with the diagnosis of school phobia - patients Unifieo Psychology Clinic. Both were referred to the clinical for presenting learning difficulties and attended the service in the period intervening two months, divided into eight sessions, which took place once a week, lasting one hour each. The data extracted from the analysis of care met conditions for the preparation of a reflection based on authors who bring teachings of educational psychology. At the end the sessions we consider that subjects diagnosed with school phobia may be able to overcome their difficulties when understood through interaction that about - family and school, in a multidisciplinary perspective, can break the process of stigmatization, leading spaces for new schemes, and thus facilitate the acquisition of knowledge.

Key words
Educational psychology, School phobia, Intervention

O objetivo do estudo foi de estabelecer uma reflexão sobre atuação do psicopedagogo mediante o processo interventivo em duas crianças diagnosticadas com fobia escolar que apresentavam dificuldades na aprendizagem, especificamente na leitura e escrita, que buscaram atendimento na clínica de psicopedagogia da Unifieo.
Alícia Fernandez (2001), diz que "a aprendizagem é um processo que envolve vínculos entre quem ensina e quem aprende. Existe aí uma relação de troca, onde em alguns momentos quem ensina aprende e vice-versa". Ao se tratar de crianças e da aprendizagem, encontram-se possíveis adeptos e indicadores em professores e pais aprisionados pelo excesso da conduta competitiva, busca desenfreada da eficácia e pela chegada ao êxito sem levar em consideração os meios para conquistá-lo.
A fobia escolar pode advir de diversas origens, desde uma predisposição biológica, como a partir de conflitos familiares e na escola. Por ser um processo que muitas vezes surge de um diagnóstico tardio e pela estigmatização, apresentam outras problemáticas na vida desse sujeito, como no caso, dificuldades oriundas de problemas na aprendizagem.
Em sua obra "A inteligência aprisionada" Fernandez (1991), traz o fundamento de como a família pode ser possibilitadora ou produtora de problemas de aprendizagem nos filhos, e na continuidade dessa obra (1994), traz uma reflexão da importância dos professores, no que diz respeito ao papel subjetivante da escola em relação aos alunos, ou seja, fundamentando o papel do professor tanto como agente de saúde na aprendizagem, quanto como desencadeadores de problemas de aprendizagem.
A relevância dessa pesquisa consiste em intervir de maneira que o meio não venha interferir negativamente, mas que permita e favoreça o pensar, aceite as diferenças, em síntese, que favoreça a autoria de pensamento. O "meio" trabalhado pelo diagnóstico psicopedagógico, levando em consideração que nós humanos aprendemos a partir de identificações com nossos ensinantes, é em primeiro momento no ambiente familiar, e depois, no escolar e social, como segundo Vygotsky (1989), que articula dialeticamente esse sujeito em relação ao mundo, que possibilita que ele se desenvolva e se constitua - o homem que transforma e é transformado, sujeito protagonista dessa relação.

MÉTODO

Refere-se a uma pesquisa/intervenção, ou seja, ao mesmo momento que reunimos e coletamos os dados também intervimos na realidade.
Os nomes das pessoas citados no estudo são fictícios, para respeitar sua identidade em obediência à ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) também utilizada na pratica de pesquisas que envolvam seres humanos como objeto de estudo.

PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram duas crianças, com idades de 10 e 12 anos, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino

respectivamente. Estudantes do Ensino Fundamental II de escolas da Rede Pública do Município de Osasco.

1) Junior tem 10 anos de idade e estava cursando 5º ano do Ensino Fundamental. Seus pais são casados e possui um irmão por parte de sua mãe que tem idade de 17 anos, que reside com sua avó materna. Sua mãe trabalhava em períodos de 12 horas no atendimento de um restaurante e possui o Ensino médio completo. Enquanto seu pai trabalhava durante o dia com sua esposa, com mesma jornada de trabalho, exercendo a profissão de gerente e possui Ensino médio completo.
Junior foi encaminhado pela psicóloga que a princípio alegava que o paciente tinha dificuldades de socialização e problemas de comportamento agressivo. Ao longo do atendimento interventivo fatores biológicos manifestados pelo organismo do paciente levaram ao diagnóstico de fobia escolar, pois apresenta reações de vômitos e manchas pelo corpo. Pedido um posicionamento da escola, foi alegado que ele apresentava dificuldades em reconhecer letras e realizar leitura, consequentemente a escrita, não sendo alfabético.
A entrevista com os pais aconteceu na presença de Junior, sendo possível entrevistar apenas sua mãe, mesmo após consecutivas solicitações de comparecimento ao seu pai. Segundo ela, a gravidez de seu filho não foi planejada, pois ela já era mãe de um filho de outro relacionamento. Porém, ela e o esposo já moravam juntos, mas ainda não eram casados legalmente. No início da gravidez, o casal e familiares de ambos receberam positivamente a notícia, quando descobriu no terceiro mês. Teve uma gestação saudável até o oitavo mês que por uma tensão emocional, não teve seu motivo revelado pela mãe, o paciente nasceu de parto natural. No período que ficou no hospital, ambos contrariam uma infecção hospital, sendo que o bebê respondeu mais rapidamente as medicações, enquanto ela ficou durante aproximadamente dois anos entre internações.
Quanto à amamentação, pelo fato de estar no espaço de terapia intensiva (UTI), e na maioria do tempo sobre efeito de medicação, não possível amamenta-lo. Entretanto, ele recebeu os cuidados dos avós maternos que o alimentaram com leite destinado a cada fase. Os alimentos sólidos foram introduzidos pelos avós com o intermédio do pai, aos sete meses de vida da criança. Quando questionado a mãe sobre a alimentação que gosta de comer, ela respondeu que ele tem preferências por lanches e comidas industrializadas de fácil preparo. Quando indagado, Junior respondeu que gosta de arroz e hambúrguer. A mãe disse que Junior em alguns momentos se alimenta compulsivamente e que precisa pedir para ele para ofertando em troca algum brinquedo ou jogo.
O paciente sentou por volta dos seis meses, engatinhando no mesmo período. Ficou de pé aos um ano e seis meses, apoiando-se nos móveis. Começou a andar sozinho aos dois anos de idade. A mãe disse que ele caia frequentemente e acredita ser esse o motivo, segundo ela, para a demora do andar sem o apoio. Deixou as fraldas aos três anos, com a insistência da mãe.
A sua entrada na escola foi aos seis anos de idade. Anterior a esse período quem cuidava de Junior era sua avó materna, que após a saída dela do hospital, retornou ao trabalho e o deixou aos cuidados da avó. Preferiu não coloca-lo em creches e iniciações escolares. Disse ter sido tranquilo esse período. Desde seus sete anos, os pais o deixam sozinho em casa.
Contudo, relata que o filho apresenta comportamento agressivo desde pequeno durante brincadeiras com outras crianças primos e amigos. Ela ressalta que se agravou durante os anos escolares, no caso, iniciando no 2º ano do ensino fundamental, acreditando que a criança sofra de *bulling* por conta do atraso no processo de alfabetização do filho, que inicialmente reclama aos pais sobre supostas piadas ao seu respeito por parte de outras crianças e professores da escola. Por fim, foi encaminhado para o atendimento psicopedagógico pela Psicóloga que iniciou tratamento a pedido da mãe porque está se rejeitando a ir para a escola e porque a Direção está ameaçando os pais de denunciar ao órgão que responde pelas crianças e adolescentes (Conselho Tutelar da região), como suposta negligência dos pais.
Solicitado o encaminhamento da escola, foi dito pela coordenadora responsável de sua serie, que Junior apresenta comportamento agressivo perante os colegas e funcionários, se nega a falar com os demais e fazer as atividades propostas, isolando-se na sala, fala muitos palavrões e confirmou a fala da mãe ao dizer “Estamos contatando o Conselho Tutelar pela total negligência por parte dos pais quanto às inúmeras faltas do aluno”.

2) Julia tem 12 anos de idade, cursando o 3ª ano do ensino fundamental pela terceira vez consecutiva. Seus pais são casados, sendo ela filha única. A mãe é funcionária de uma empresa, trabalhando de cozinheira, tendo cursado até o ensino fundamental. O pai é auxiliar de eletricista, estando desempregado, cursando até o ensino médio completo.
Foi encaminhada para a clínica de psicopedagogia pela escola, devido “defasagem da aluna em relação a sua idade e ao desenvolvimento na alfabetização que se encontra”, segundo eles. A entrevista aos pais foi realizada sem a presença de Julia, porém em horários separados devido a disponibilidades deles.
O primeiro entrevistado foi o pai que falou ser o responsável pela escolha do nome da filha, mesmo a gravidez não sendo planejada pelo casal casado legalmente após o nascimento. A mãe ao ser entrevistada acrescentou dizendo ser a única contra a gravidez, aceitando-a após o sexto mês de gestação. Teve uma gravidez tranquila. Julia nasceu de parto natural no nono mês.
A amamentação foi dada apenas no primeiro mês de vida, pois a mãe alega ter sentido dor durante o processo, optando pela introdução de leite de outra origem. Sentou sozinha aos nove meses e deu os primeiros passos aos dois anos. Os pais disseram que durante o processo do andar, Julia cai bastante no chão, até mesmo aos três e quatro anos ela permanecia com as quedas.
A introdução de alimentos sólidos foi aos cinco meses. A mãe relata que Julia desde a fase da alimentação sólida apresenta dificuldades para se alimentar. Julia que possui aparência magra quando questionada diz “não quero gorda” porque sonha em ser modelo. Os pais quando questionados pela fala da filha, permanecem em silêncio. O pai acredita que a filha não aprende porque fora reprovada três vezes, e que por isso, os professores desistiram de ensiná-la. Julia demonstra cansaço excessivo e instabilidade de humor quando se aproxima do horário de ir para a escola.
A entrada na escola foi aos quatro anos na escola que estuda atualmente, numa espécie de período pré-escolar. Desde essa fase permanece no ressinto escolar em período integral. O encaminhamento para a clínica veio por meio da escola, numa carta contendo observações de sua professora e direção pedagógica. A queixa está ao processo de alfabetização de Julia, que não estando “de acordo com os demais”, segundo sua professora, dizendo estar preocupada pela permanência da aluna com crianças mais novas na sala de aula, acreditando ser uma desmotivação para Julia.

INSTRUMENTOS

Para auxiliar na interação e vínculo entre paciente e psicopedagogo durante as sessões de atendimento, as atividades interventivas se

ampararam em instrumentos subdivididos em três tipos:

a. Instrumentos lúdicos: Jogos, fantasias, brinquedos em geral e materiais desconstruídos.
b. Instrumentos de manuseio como lápis hb preto, lápis de cor, canetas hidrocolor, borracha, tinta, cola, revistas, apontador, giz de cera, cartolina, tesoura sem ponta, folha pautada, sulfite, contos de fadas, Kraft, fita crepe.
c. Instrumentos de reflexão: livros de histórias, fantasias, instrumentos musicais.

PROCEDIMENTOS

Com duração de uma hora, os atendimentos psicopedagógicos interventivos foram realizados em oito sessões semanais. Os dois pacientes estiveram juntos nas sessões, caracterizado de atendimento clínico em grupo. Na primeira sessão foi promovido o estabelecimento de vínculo entre o paciente e a terapeuta, através da aplicação de jogos. Na segunda sessão foi realizada a sondagem da escrita, com o objetivo de verificação do nível de escrita dos pacientes. Na terceira sessão a consigna utilizada foi escutem os contos e produzam um desenho com o objetivo de trabalhar os conteúdos inconscientes dos pacientes. Na quarta sessão foi entregue argila, com o objetivo de trabalhar o esquema corporal, referente ao empobrecido de contato com objeto dos pacientes. Na quinta sessão foi oferecido aos pacientes tinta para pintura das argilas produzidas na sessão anterior. Na sexta sessão foi realizado o contorno do corpo dos pacientes, com o objetivo de trabalhar o esquema corporal empobrecido dos pacientes. Na sétima sessão os pacientes foram orientados a trazerem fotos pessoais, com o objetivo de ressignificação dos sujeitos e a possibilidade de novos esquemas a partir da autobiografia. Na oitava sessão os pacientes foram encaminhados para a brinquedoteca da clínica com o objetivo de trabalhar a imaginação lúdica empobrecida dos pacientes e construção do álbum da linha do tempo de suas vidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira sessão, foi proposta a consigna aos pacientes Julia e Junior: Vamos jogar? Em seguida, foram propostos alguns jogos para escolha. Junior não escolheu nenhum jogo, dizendo que jogaria qualquer um daqueles a mesa. Julia logo tomou iniciativa e escolheu o jogo dominó para começarmos sob o consentimento de todos, inclusive de Junior que não se opôs. Durante o jogo Junior se perdia na contagem dos números, demonstrando nervosismo ao deixar as peças caírem ao chão algumas vezes. Dirigia-se a Julia, observando a reação que ela manifestava quanto ao seu nervosismo, envergonhado. Porém, ambos conseguiram concluir a atividade do jogo, e ao final, estavam conversando entre si. O ato de jogar é importante, pois:

O jogo pode se tornar uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar a criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude(...) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo. V.3. Brasília, MEC /SEF, 1998, p.211)

Na segunda sessão, compareceu apenas Julia. Ao aplicar a sondagem da escrita, apresentando a consigna e ditando as palavras, a paciente se mostrou serena para a realização da mesma. Ela utilizou pouco tempo para escrever, não necessitou de borracha para corrigir alguma escolha, decidida na escrita de cada palavra. Foram ditas as palavras: elefante, cachorro, tigre, formiga, rã e na sequência a frase: O elefante pisou na formiga.

Julia escreveu: CTEAM, EAMTOIR, CMIRE, TMRIEVD, HLOA,

Frase: OLCTHFIADL

Julia está no nível pré-silábico. Mesmo apresentando vasto repertório de letras, por já conhecer uma variedade delas, sua leitura é global, sem buscar correspondência entre as partes, cada letra ou símbolo gráfico vale pelo todo. A criança ainda não estabelece uma relação biunívoca entre a fala e as diferentes representações. Ferreiro (1985) diz que nesta fase a criança respeita duas exigências: que a quantidade de letras não pode ser inferior a três e a variedade entre elas não pode ser repetida.

Após o término da atividade, foi sugerido que jogássemos outro jogo e ela concordou. Pediu para jogar outros dois da sessão passada que não havia sido possível jogar na ocasião, mas queria naquele momento. Feito o que pediu, saiu alegre da sessão ao encontro do pai. Ele entregou diagnóstico da filha em Fobia Escolar.

Antes ao inicio da próxima sessão, a mãe de Junior me alertou sobre as reações causadas pela fobia desenvolvida por ele, como visíveis manchas pelo corpo, vômitos, náuseas, em seu caso, agressividade com seus pais e contra si. Foi estabelecido um acordo com ele que estava se negando a uma semana em ir para escola, alegando ser agredido fisicamente e verbalmente pelos colegas e funcionários da escola. Foi solicitado encaminhamento para atendimento psicológico. Junior obteve diagnóstico pela profissional de fobia escolar.

Na terceira sessão foi realizada a leitura dos contos de fadas Branca de Neve e João e o Pé de Feijão. Para a atividade do desenho após a leitura das histórias, Julia escolheu Branca de Neve e o Junior escolheu desenhar o conto do João e o Pé de Feijão. Após a atividade do desenho com o tempo dentro do programado, apliquei a sondagem na escrita em Junior.

Julia ouviu a estória atenta. Após a leitura, iniciou a discussão sobre o que aconteceu ao final, levantando elementos da sua realidade, comparando com amigas e conhecidas sua. Junior ouviu a estória esboçando algumas reações de desaprovação ao que passava o personagem do conto.

Ao final do conto, entreguei uma folha sulfite para cada um e lancei a consigna para desenhar o que mais gostaram e o que menos gostaram da estória. Julia me pediu outra folha e ao terminar contou-me o que mais gostou foi do casamento da Branca de Neve - apontando os personagens desenhados - e o que menos gostou foi quando a personagem principal ao comer a maça acabou por engasgar. Junior pediu uma régua e com ela dividiu a folha em quatro partes (dizendo ser iguais), e construiu uma pequena síntese da história, dizendo que mais gostou foram: 1º Casa do João; 2º Ogro conversando com a mulher; 3º Castelo com três guardas; 4º O João e o pé de feijão e o Ogro caindo. Quando questionado do que não gostou, se negou a dizer, desenhando e entregando apenas sobre o que gostou do conto.

Na aplicação da sondagem da escrita, a escrita de Junior foi: FOIEA, REA, ELFT, TIEE, CAUOU

Frase: OELFTPEUOEFOIA

Junior também está no nível pré-silábico. Possui visão global. Usa para escrever qualquer letra em qualquer ordem. E apesar de repetir uma letra na frase, entregou a folha dizendo que sabia que tinha errado, mas “só a frase”.

Mediante analises as produções dos desenhos dos pacientes foram possíveis observar pobreza de contato com o objeto de conhecimento, interferindo diretamente ao esquema corporal e imagem corporal de ambos. Desta maneira, na quarta sessão, levei argila, jornal, pinceis e apresentei a consigna de produzir os personagens do conto de fadas com o material fornecido. Era visível que durante a sessão os pacientes estavam com comportamentos instáveis, Junior se recusou inicialmente, mesmo após começar, decidiu não

terminar a atividade, estava agressivo, apresentando ansiedade em terminar a atividade. Julia estava com aparente perda de peso e cansaço na sessão.

Após inúmeras tentativas sem sucesso de retorno a escola, órgãos de proteção à criança e ao adolescente junto da mãe optaram em transferir Junior de escola. Que na primeira semana foram para a sessão contando sobre o novo ambiente, suas perspectivas, atividades, novas amizades.

Na quinta sessão, os pacientes foram orientados para buscar suas respectivas atividades secas na argila e pintar com tintas, enfeitar. Julia e Junior trocaram cores, ao terminar sua atividade Julia se prontificou em ajudar o colega de sessão a terminar a sua atividade para aproveitar o restante do tempo para brincar jogando algum jogo. Junior nesse dia ensinou a Julia como se misturar cores para se formar outras.

Na sexta sessão foi solicitado que os pacientes deitassem sobre o papel Kraft para a realização do contorno dos seus corpos. Para realização da atividade, foi sugerido que um contornasse o outro. Terminado o processo apresentei-lhes a consigna: você irá preencher o espaço com o que está faltando no corpo. Junior não compreendeu a consigna. Foi repetida e com a ajuda de Julia que lhe deu um exemplo, ele foi capaz de entender a proposta. Então, com o auxílio de um espelho, os papeis foram pendurados ao lado para que ao se olhar no espelho, fossem capazes de preencher o que faltava no desenho. Com empobrecimento de informação, Junior terminou seu desenho, enquanto Julia anotou as partes que faltavam não escrevendo, mas optou pelo recurso de desenhar a parte faltante, ficou também desenhando detalhes pessoais de características suas, como colocação de brincos no desenho, pulseiras, colar.

Na sétima sessão Junior e Julia trouxeram fotos de várias fases da sua vida selecionadas junto de seus pais, junto da história de seu nome. Foi lhes apresentada a consigna: Conte a história do seu nome. Julia disse que antes da escolha do seu nome, seus pais teriam sugeridos outros, que para ela, eram mais bonitos que o seu. Junior disse não se lembrar da história de seu nome. Julia trouxe um álbum com diversas fotografias da fase de bebê até a idade que está, contando ao Junior o que gostava, fazia. Ele preferiu por não mostrar, após conversar com ele, mostrou cinco delas e descreveu cada uma delas com a mesma resposta: Eu, meu pai e minha mãe. Após a apresentação das fotos foi dada a consigna: desenhem a capa para o livro da sua história de vida. Julia utilizou de todo material disposto, deixando colorido seu desenho. Junior escreveu com as letras do seu nome o título da capa e colou uma foto sua com seus pais.

A oitava sessão foi de construção do álbum, colagem das fotos selecionadas. Eles utilizaram folhas de sulfites coloridas para colar; Julia decidiu guardar com ela seu álbum e Junior decidiu entregar a mãe. Num segundo momento, na brinquedoteca foi apresentada a consigna aos pacientes: quero que vocês brinquem. Ambos correram bastante por toda a brinquedoteca, em alguns momentos focavam em determinado brinquedo, mas com o objetivo de chamar o outro para ver e poder brincar juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos que desenvolvem algum tipo de transtorno fóbico são em muitas vezes, definidos partindo de uma má compreensão de seus sintomas e pela presença do estigma, levando-os a serem mais suscetíveis ao bloqueio do desenvolvimento, individual, intelectual, e interacional.

Podemos observar que no atendimento clínico psicopedagógico, o processo de intervenção está interligada a um grupo multidisciplinar atuante na mediação do sujeito com o objeto de conhecimento durante seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

As atividades interventivas desenvolvidas com os pacientes nos levam a considerar que são de extrema importância no que diz respeito a proporcionar ao sujeito espaços de interação consigo e com o outro, que o possibilita de construir novos esquemas de aprendizagem, auxiliando-o gradativamente na busca pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

Fernandez, A. (1991) A Inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. São Paulo. Editora Artmed.

Fernandez, A. (1994) O saber em jogo: A psicopedagogia propiciando Autorias de Pensamento. São Paulo. Editora Artmed.

Fernandez, A. (2012) Atenção aprisionada. A Psicopedagogia da Capacidade Atencional. São Paulo. Editora Penso.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985) Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Simão, I. (2012) Fobia Escolar. http://inessimaopsicologia.blogspot.com.br/2012/03/fobia-escolar.html Acessado em 05/06/2013 as 20:41.

Vygotsky, L.S. (1991) A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

COMORBILIDADES DE LA ANSIEDAD FRENTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Gallart, Gabriela Del Valle; Ferrero, María Jose; Furlan, Luis
Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Resumen

La elevada ansiedad frente a los exámenes (AE) es un motivo de consulta de alta prevalencia en psicoterapia y orientación. Los indicadores cognitivos, afectivos, fisiológicos y conductuales de la elevada AE, suelen presentarse en conjunto con síntomas correspondientes a diversos trastornos clínicos. A fin de estimar con mayor precisión las co-morbilidades de la AE se realizó un estudio descriptivo en una muestra de 219 estudiantes universitarios. Se administraron un cuestionario epidemiológico de sintomatología mental y una escala cognitiva de ansiedad frente a los exámenes. Un MANOVA indicó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en tres subescalas de síntomas mentales, entre los estudiantes de elevada, media y baja AE. Los síntomas más frecuentes fueron: cansancio y ganas de dormir, sentir que todo es un esfuerzo, incapacidad de terminar cosas, inquietud y nerviosismo, dificultad para aceptar fracasos y tensión y dispersión atencional. La elevada AE sería una de las diversas expresiones sintomáticas de la vulnerabilidad para desordenes ansiosos - del estado de ánimo, en las que la imagen negativa de si mismo y las modalidades disfuncionales de procesamiento de la información, juegan un papel relevante. Se discuten las implicancias de estos hallazgos en el abordaje psicoterapéutico de la AE.

Palabras clave

Ansiedad frente a los exámenes, Síntomas mentales, Comorbilidad, Estudiantes universitarios

Abstract

COMORBIDITIES OF TEST ANXIETY IN COLLEGE STUDENTS

Highly test anxiety (TA) is a complaint of high prevalence in psychotherapy and counseling. Cognitive, emotional, physiological and behavioral indicators, of test anxiety often occur together with symptoms related to various clinical disorders. In order to more accurately estimate the co-morbidities of TA, a descriptive study in a sample of 219 college students was condcuted. An epidemiological questionnaire of mental symptomatology and a cognitive test anxiety scale, were administrated. A MANOVA indicated that there were statistically significant differences in three subscales of mental symptoms among students of high, medium and low TA. The most common symptoms were: sleepiness and fatigue, feeling everything is an effort, inability to finish things, restlessness and nervousness, difficulty to accept failures, tension and attentional dispersion. The highly TA would be one of several symptomatic expressions of vulnerability for anxiety and mood disorders, in which the negative self image and dysfunctional patterns of information processing, play a role. The implications of these findings in test anxiety psychotherapy are discussed.

Key words

Test anxiety, Mental simpthoms, Comorbidity, College students

Cuando un estudiante ingresa a la actividad académica, se encuentra con diferentes situaciones por las que debe transitar, una de las cuales son los exámenes. Estos pueden promover niveles moderados de ansiedad, facilitando el rendimiento, ya que la preocupación ejerce un efecto motivador para el uso de estrategias auxiliares que incrementan la disponibilidad de recursos cognitivos (Gutiérrez Calvo, 1996). Sin embargo, en niveles muy intensos la ansiedad puede generar también algunas dificultades. La elevada ansiedad ante los exámenes (en adelante AE), es una reacción emocional que las personas presentan ante situaciones en las que sus aptitudes son evaluadas, siendo característica la preocupación por el posible fracaso o mal rendimiento en sus tareas y posibles consecuencias aversivas para la autoestima, minusvalía social y pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez Calvo y Avero, 1995). Se convierte en un problema "clínicamente significativo" cuando los eventos cotidianos comienzan a ser vivenciados como excesivamente amenazadores. La elevada AE presenta manifestaciones cognitivas, afectivas, fisiológicas y conductuales y con frecuencia se acompaña de procrastinación, es decir, la experiencia de postergar una tarea. Cuando la AE da lugar a comportamientos recurrentes de evitación, se generan dificultades para lograr la concreción de metas en la carrera. Si esta imposibilidad para avanzar en el proyecto académico se prolonga en el tiempo y no se resuelve, puede comenzar la aparición de otros malestares psicológicos, tales como síntomas depresivos o disminución de la autoestima.

En la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), el Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE) implementó un Programa de Intervención con el objetivo de disminuir la AE, en el cual se constató que además de la presencia de indicadores cognitivo, conductuales y fisiológicos propios de la AE, el 70% de los participantes presentaron también síntomas correspondientes a otros trastornos clínicos y de la personalidad. Esto implicó nuevos desafíos para la intervención, e influyó en su implementación y resultados. Los síntomas presentes en los participantes de este Programa corresponderían a los trastornos adaptativos, mixto con ansiedad y estado de ánimo depresivo; obsesivo-compulsivo; fobia específica, tipo situacional y al trastorno obsesivo-compulsivo de la personalidad.

En consonancia a lo expuesto anteriormente, diferentes autores, señalaron algunas comorbilidades de la AE. Beidel y Turner (1988), evaluaron niños de escuela primaria con elevada AE para establecer la incidencia de otros miedos o trastornos de ansiedad. Los resultados indicaron que los niños con elevada AE presentaron mayor cantidad de miedos, preocupaciones, pensamientos negativos y distrés, que los de baja AE. Además reportan que el 60% de los niños con elevada AE cumplió con los criterios del DSM III para algún trastorno de ansiedad. Posteriormente, Beidel (1994), comparó la comorbilidad entre AE y otros trastornos de ansiedad entre niños blancos y afroamericanos de edad escolar. El estudio mostró una comorbilidad significativa para ambos grupos, con una mayor pre-

valencia de fobia social en los niños afroamericanos y de síntomas fisiológicos en los niños blancos.

En otro trabajo, Lancha y Carrasco (2003), describieron el tratamiento de un paciente con elevada AE y una amplia sintomatología obsesiva. Según los autores, las técnicas de exposición tuvieron una enorme eficacia en relación con las obsesiones y ejercieron un efecto dominó sobre el resto de los síntomas del paciente, como en la AE. Por su parte, Rivero, Hernández y Rivera (2007), en una investigación realizada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú), evaluaron la prevalencia de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios y constataron la co-dependencia entre ambas y concluyeron que en el caso de las mujeres es más intensa la manifestación tanto de la ansiedad como la depresión, que en los varones. Otros autores (Arana, 2002) han considerado la AE como una forma de fobia social circunscripta, e informado que con frecuencia, niños y adolescentes con fobia social presentan también AE y viceversa (Sandín, 1997).

Dada la relevancia que para el abordaje de la AE tiene el estimar la presencia de otros síntomas comórbidos, se realizó un estudio entre alumnos de la Universidad Nacional de Córdoba

Método

Participantes

Se conformó una muestra no probabilística con 219 estudiantes (60% Femenino y 40% Masculino) de entre 18 y 51 años (*M*=24 *DS*=5) de diferentes las carreras de la Universidad Nacional de Córdoba.

Instrumentos

Síntomas Mentales. Cuestionario Epidemiológico de de Sintomatología Mental (CESIM, Burijovich, 1993). Es un autoinforme compuesto por 45 ítems que describen síntomas de diversos trastornos de ansiedad y del estado de ánimo, alucinaciones visuales y auditivas, suspicacia, descontrol de los impulsos, etc. Adicionalmente incluye 6 ítems de síntomas físicos frecuentemente asociados al malestar psicológico como acidez, cefaleas, tensión muscular o alergias. Se recomienda su uso con fines epidemiológicos considerando un índice general de sintomatología mental resultante de la sumatoria de sus ítems. En este estudio se empleo una escala de respuestas tipo Likert de 1 "nunca" a 5 "siempre" para los síntomas mentales y una dicotómica para síntomas físicos. De acuerdo a un análisis factorial exploratorio (mínimos cuadrados no ponderados y rotación varimax) se identificaron tres factores subyacentes que explicaron un 37,8 % de la varianza. El primero se denominó "tensión - irritabilidad - falta energía" (13 ítems α =,83), el segundo "negatividad - indecisión" (9 ítems α = ,84) y el ultimo "ideación paranoide - alucinaciones" (13 ítems, α = ,80).

Ansiedad frente a los Exámenes. Escala Cognitiva de AE (S - CTAS, Furlan, Cassady & Pérez, 2009). Autoinforme de 16 ítems ("Cuando en un examen estoy presionado por responder, mi mente se pone en blanco", α=,88) con cuatro alternativas de respuesta 1- nada frecuente en mi a 4- muy frecuente en mi.

Procedimiento

Se empleo un diseño ex post facto prospectivo de un único grupo (Montero y León, 2007). Los cuestionarios fueron completados previo consentimiento informado y tuvieron carácter anónimo. Los datos se procesaron con el programa estadístico SPSS 17.0. Con los puntajes totales obtenidos en la S-CTAS se conformaron tres grupos, en considerando los percentiles 33 (AE = 28) y 66 (AE = 35) estimados en la misma muestra. Los grupos fueron de baja (N=75), media (N=73) y elevada AE (N=71). Para determinar la importancia del efecto de los niveles de AE en los síntomas mentales se realizó un análisis de multivariado de la varianza (MANOVA) puesto que los grupos sintomáticos presentaron correlaciones elevadas entre sí. Para evaluar los efectos principales significativos se realizó la prueba de contrastes *post-hoc* de Bonferroni.

Resultados

Los resultados del MANOVA (traza de Pillai, F= 11,65 p < ,001) indicaron la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos (Tablas 1 y 2).

En los tres conjuntos sintomáticos considerados las mayores puntuaciones medias siempre correspondieron al grupo de elevada AE. De acuerdo a los contrastes de Bonferroni, para el Factor 1 todos los contrastes entre grupos fueron estadísticamente significativos *(p < ,001).* En los Factores 2 y 3 las diferencias alcanzaron este nivel de significación solo al comparar los sujetos con elevada AE respecto de los de media y baja AE, pero no al contrastar los de baja y media AE entre sí.

Tabla 1

Medias, desviaciones estándar y MANOVA para síntomas mentales, evitación de exámenes y déficits en la ejecución en grupos de alta, moderada y baja AE

	Nivel de Ansiedad				
Escalas SM	*Bajo* (N=75)	*Medio* (N=73)	*Elevado* (N=71)	**F**	***p***
Factor 1	27.89 (7.36)	32.48 (6.30)	37.04 (7.78)	29.664	***
Factor 2	12.87 (3.59)	14.78 (4.52)	17.89 (6.36)	18,888	***
Factor 3	21.16 (5.89)	22.84 (5.67)	28.52 (7.55)	26,130	***

Nota: N=219; F= razón f; *p*= nivel de significación *** < ,001 ** < ,01 * <,05
Factor 1 "tensión - irritabilidad - falta energía" Factor 2 "negatividad - indecisión" y Factor 3 "ideación paranoide - alucinaciones"

Tabla 2.

Pruebas post hoc de Bonferroni. Diferencias entre las medias y niveles de significación.

	Grupos contrastados		
Síntomas Mentales	*Bajo - Medio*	*Bajo - Elevado*	*Medio - Elevado*
Factor 1	-4.58 ***	-9.14 ***	-4.53 **
Factor 2	-1.91	-5.02 ***	-3,11 **
Factor 3	-1.68	-7.36 ***	-5,67 ***

Nota: *p*= nivel de significación *** < ,001 ** < ,01 * <,05

Adicionalmente, se realizó un análisis descriptivo para establecer que porcentaje de sujetos con elevada AE señaló como frecuentes o muy frecuentes algunos ítems característicos. Los más relevantes fueron "estoy ansioso" (58%), "me es difícil tirar cosas a la basura porque pienso que podrían servirme alguna vez" (52%) "siento mucho cansancio y ganas de dormir todo el día" (51%) "siento que todo es un esfuerzo" (49%), "intento hacer las cosas tan perfectas que me es difícil terminarlas" (44%) "estoy inquieto y nervioso" (42%), "me cuesta mucho aceptar mis fracasos" y "estoy tenso" (34%) y "me aparecen muchas ideas a la vez y no puedo ponerme a pensar ni fijar mi atención en ninguna de ellas" (31%).

Por último, entre los síntomas físicos el 62 % de los participantes con levada AE señaló sentir dolores de cabeza frecuentes y el 42% acidez o gastritis.

Discusión

Los hallazgos obtenidos en el presente trabajo permiten afirmar que los estudiantes con elevada AE tienen una elevada probabili-

dad de presentar otros síntomas mentales y físicos. En ese sentido, podría considerarse que la AE, es una de las diversas expresiones sintomáticas de la vulnerabilidad más amplia para desórdenes ansiosos-del estado de ánimo, en las que la imagen negativa de sí mismo y las modalidades disfuncionales de procesamiento de la información juegan un papel relevante. El grupo de estudiantes más ansioso presentó puntajes superiores al resto en las tres escalas sintomáticas, lo que resultaba en cierto sentido esperable para las dos primeras, que una se vincula a manifestaciones de tensión, ansiedad, falta de energía, irritabilidad y perfeccionismo y la otra a una visión negativa de si mismo, sentimientos de inferioridad y la dificultad para tomar decisiones. Los alumnos con elevada AE que concurren a un programa de asistencia que se viene implementando en la Universidad Nacional de Córdoba (Furlan, 2011; Furlan, Ferrero & Gallart, 2012), frecuentemente refieren dichos síntomas.

Lo que resultó llamativo, es que también presentaran mayores puntajes en el factor 3. Probablemente esto se deba a que en esta escala obtenida mediante el análisis factorial, se agruparon ítems diversos, algunos relacionados con la suspicacia y la percepción de amenazas como "Descubro doble sentido o amenazas encubiertas en lo que la gente dice o hace" " Cosas que otros no toman a mal a mí me provoca bronca" "Pienso que hay personas que para que me vaya mal me ponen obstáculos", otros más propios de estados cuasi - alucinatorios "Suelo escuchar cosas que otros no escuchan" "Me sucede que sonidos que escucho creo que son voces" o "Me sucede que objetos o formas que veo creo que son personas", y otros que indican desorientación "Me pasa que no sé en qué día ni en qué mes estoy", "Salgo a hacer algo y después no me acuerdo qué era" o hiperactivación cognitiva "Me aparecen muchas ideas a la vez y no puedo ponerme a pensar ni fijar la atención en ninguna de ellas". Muchos de estos ítems se asocian a la percepción de peligros o amenazas y una actividad cognitiva exacerbada típica también en los cuadros de ansiedad generalizada, con los que la elevada AE tiene similitud parcial.

La fuerte presencia de síntomas mentales asociados a la AE plantea algunos desafíos para los programas de intervención focalizados en esta dificultad específica. En primer lugar, en la entrevista de admisión será necesario evaluar de manera más sistemática la intensidad y frecuencia de dichos síntomas y el nivel de malestar subjetivo que producen, a fin de indicar farmacoterapia o psicoterapia adicional. En algunos casos, puede ser mas indicado un abordaje individual más flexible y prolongado que un programa grupal estructurado y de tres meses, como el que se viene implementando. Por otro lado, el trabajo psicoterapéutico sobre los procesos subyacentes a la AE, supone enfoques y procedimientos (desensiblización, exposición, reestructuración cognitiva, auto instrucciones, modelado de conductas interpersonales, detención del pensamiento) que también son aplicables a buena parte de los otros síntomas. Por esta razón puede esperarse una mejoría en los mismos a través del trabajo sobre la AE. Por último, es necesario que al evaluar la eficacia de un programa de intervención, se analicen los efectos que la presencia de síntomas comórbidos puede tener en sus indicadores de eficacia, generalmente diferencias pre - post, en puntuaciones de autoinformes de AE.Entre las limitaciones de este estudio pueden señalarse, las derivadas del uso de autoinformes de síntomas, que si bien permiten recabar datos en poblaciones numerosas con menor esfuerzo, son menos sensibles para arribar a una evaluación integrada que una entrevista clínica semi - estructurada. Además, el cuestionario CESIM presenta una estructura interna que aun requiere mayor esclarecimiento, por lo que estos resultados deben interpretarse con prudencia.

BIBLIOGRAFIA

Arana F.G. (2002) Fobia social como problema de alto perfeccionismo: estudio de caso aplicando un tratamiento cognitivo conductual. Revista Argentina de Clínica Psicológica 3, 191-209

Beidel, DC. (1994) Test Anxiety and Childhood Anxiety Disorders in African American and White School Children. Journal of Anxiety Disorders, 8, 2, 169-179. USA: Elsevier Science Ltd.

Beidel, D.C. y Turner, S.M. (1988) Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. Journal of abnormal child psychology, 16, 3, 275-287. Pittsburgh, Pennsylvania: Springer Netherlands.

Burijovich, J. (1993) Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental (CESIM) Córdoba: Dirección General de Salud Mental de la Provincia de Córdoba.

Furlan, L., Cassady, J.C. & Pérez, E. (2009) Adapting the Cognitive Test Anxiety Scale for use with Argentinean University Students. International Journal of Testing. 9 (1) 3-19

Furlan, L. (2011) Eficacia de un programa cognitivo - integrativo para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología. UBA.

Furlan, L., Ferrero, M.J. & Gallart, G. (2012) Percepción subjetiva de cambios en estudiantes universitarios participantes de un programa para disminuir la ansiedad frente a los exámenes. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología. UBA.

Gutiérrez Calvo, M. y Avero, P. (1995) "Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs falta de confianza" Psicothema Vol. 7 nº 3, 569 - 578

Gutiérrez Calvo, M. (1996) "Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico". Rev. Ansiedad y Estrés 2(2-3) 173 - 194.

Lancha, C. y Carrasco, M.A. (2003) Intervención en Ansiedad a los Exámenes, Obsesiones y Compulsiones contendidas en un Trastorno Obsesivo Compulsivo de la Personalidad. Acción Psicológica, 2, 2, 173-190.

Montero, I. y León, O. G. (2007) A guide for naming research studies in pshychology. [Guía para nombrar estudios de investigación en psicología] International Journal of Clinical and Health Psychology, 7, (3), 847-862

Riveros, M., Hernández, H. & Rivera, J. (2007) Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Revista de Psicología. Facultad de Psicología. UNMSM.

Sandín, B. (1997) Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes. Madrid: Dykinson.

Zeidner, M. (1998) Test anxiety: the state of the art. New York and London: Plenum Press.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN EL AULA. UN ANÁLISIS DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

Garcia, Rubén Manuel
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

Resumen
La investigación fuente de este trabajo intenta enfocar ciertos aspectos de la construcción del conocimiento histórico escolar a partir del análisis de las situaciones didácticas, de los denominados "Fenómenos Didácticos"y del uso de ciertas mediaciones semióticas. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la Psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos. .A tal fin, a partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Glasser y Strauss, 1967; Srauss y Corbin,1988; Burawoy,1991) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte hemos llegado a ciertas conclusiones provisorias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento histórico construido en la escuela

Palabras clave
Psicologia educativa, Transposicion didáctica, Relato histórico

Abstract
THE CONSTRUCTION OF HISTORIC KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM. AN ANALYSIS OF THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE CULTURAL PSYCHOLOGY
The source research of this piece of work tries to focus on certain aspects of the construction of the school historic knowledge from the analysis of the didactic situations, of the "Didactic phenomena" and of the use of certain semiotic mediations. So we are trying to reach the construction of a viewpoint that using certain concepts of the cultural psychology, in their narrative approximation, tries to explain descriptively of some characteristics of the phenomena. We have built and tested a first and provisory categorical matrix of analysis of didactic situations (being this our first result) from a spiral model of analysis of verbal interactions in the classroom, codifying them and, consequently, building categories which are later tested in their descriptive capacity … (Glasser and Strauss, 1967; Srauss and Corbin,1988; Burawoy,1991). Otherwise, we have arrived to certain provisory conclusions about the processes of negotiation of meanings that happen in the classroom, and their effects on the historic knowledge built at school.

Key words
Educative psychology, Didactic transposition, Historic account

El presente trabajo intenta indagar acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico en la escuela utilizando para ello ciertas aproximaciones de la denominada psicología cultural para el análisis de las mediaciones semióticas, las situaciones didácticas y los denominados "Fenómenos Didácticos (Chevallard, 1981;1994; Brousseau, 1986). A tal fin, a partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Glasser y Strauss,1967; Srauss y Corbin, 1988; Burawoy,1991.) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte hemos llegado a ciertas conclusiones provisorias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento historico construido en la escuela. Creemos que el análisis recien señalado es esencial a los fines de lograr una historia escolar que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula: por un lado, la pretendida voz autorizada de una nueva historia erudita cargada con instrumentos cognitivos específicos (conceptualizacion, explicacion) en diálogo con las voces de las narraciones que los niños han construido fuera de la situación áulica; por otra parte, se buscará la presencia en el relato histórico mismo, construido en la sala de aula, de las múltiples voces de los diversos actores sociales, de los diferentes protagonistas individuales o colectivos en conflicto.

Todo lo antedicho ha sido y es uno de nuestros supuestos básicos de trabajo. A saber: partimos de la necesidad de la construcción de una historia de este orden y de (este es nuestro segundo supuesto) la certeza de que la gramática escolar, las condiciones de producción del saber que se dan en la sala de aula, producen deformaciones epistemológicas, un tipo de saber que necesariamente difiere de aquella tarea (entendida como objetivos, acciones y significaciones) que el docente se propone. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo de tesis, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos.

A tal fin, utilizaremos la propuesta de varios autores, (Coll, 1998; Castorina, 1996;1998; Baquero, 1996; Riviere, 1984;1987; entre otros) en el sentido de proponer variar el enfoque de indagación; es decir, que las preguntas se realicen desde la construcción de conocimiento en el aula hacia la psicología. El trabajo de investigación, fuente de este articulo, intenta aportar a este logro.

El concepto central que articula al resto en este intento de diseñar un observatorio de los fenómenos didácticos en su contexto de producción es el de **tarea**.

El carácter articulador de este concepto nace de algunos iso-

morfismos con ciertos aspectos de la denominada transposición didáctica. En efecto, tal como ha sido entendida aquí, el carácter intersubjetivo de la tarea implica necesariamente una apropiación recíproca de objetivos, acciones y significados. En una actividad conjunta exitosa el alumno se apropia del objetivo del docente y éste de las acciones del niño, todo lo cual implica una permanente negociación de significados sin la cual no hay definición de situación compartida. Sin la cual, usando una feliz definición de Newman, Griffin y Cole (1991) no hay "ficción estratégica". Ficción, por el "como si" que implica realizar aquello de lo que no se conoce en profundidad el objetivo; y "estratégica" porque sin tal ficción (donde la acción aparece exteriorizada en un marco que permite sostenerla) , no hay interiorización de la tarea y, consecuentemente, apropiación de la operación en tanto interiorización de una acción mediatizada semióticamente y enmarcada en un objetivo explícitamente conocido (tarea). Ahora bien, interiorizar una tarea y convertirla en una operación intrasubjetiva implica como vimos una delicada negociación de significados, objetivos y acciones en un contexto de restricción semiótica y cultural realizado por el docente en clase. Tal negociación (proceso necesario de regulación sin el cual no hay autorregulación) es necesariamente, en buena parte, no sujeto al control voluntario del enseñante. Dicho de otro modo, necesariamente hay un salto entre aquello que el docente se propuso como tarea a construir y la que realmente se construyó en la escuela. Y aquí comienza a vislumbrarse el isomorfismo señalado: la negociación de significados en la sala de aulas es una dimensión del mismo fenómeno del que se ocupa la transposición didáctica. En efecto, son las condiciones de la producción didáctica las que determinan el modo peculiar del marco regulatorio intersubjetivo (canalización) que se produce en la sala de aula. En síntesis, la negociación de significados en el marco de la construcción intersubjetiva de la tarea es una de las dimensiones del denominado fenómeno de la transposición didáctica (Chevallard, 1991; 1994) Entonces creemos, puede ser utilizado este modelo constituido por, entre otras, las tres categorías que aquí esbozaremos en el marco de la aproximación narrativa para intentar observar algunos aspectos de los modos peculiares en que tal fenómeno (la transposición) se despliega. Es más, creemos posible indagar desde aquí algunos de los procesos macro y microgenéticos (Coll y otros, 1992) que, utilizando ciertos mecanismos semióticos de canalización allí se desarrollan. Creemos, en consecuencia, que esto abre un campo de investigación destinado a vislumbrar tales procesos y utilizar posteriormente, si es posible, la información allí recogida para el futuro accionar.

No disponemos aquí del espacio suficiente para un exhaustivo detalle del resto de las categorías posibles que utilizamos en tal análisis. No es tampoco esa nuestra intención en este artículo. Pero delinearemos aquí brevemente a modo ilustrativo algunos de las que creimos centrales y que utilizamos y utilizaremos en nuestras futuras investigaciones.

Tal es el caso del denominado **cambio conceptual.** Lo entendemos aquí como el producto de la discusión y convergencia de ideas previas y posteriores a la instrucción donde se expresan modelos de interpretación diversos (y en consecuencia voces diversas, en tanto portadoras de instrumentos cognitivos específicos). Tales ideas, modelos y voces son efectos de modos de participación diferentes de un mismo individuo en diversos contextos y prácticas discursivas. El cambio conceptual estará entonces fuertemente relacionado con el tipo de participación en tales contextos y prácticas (Kalekin-Fichman, 1999; Nunes, 1999; Saljo, 1999; Vosniadou, 1999).

Otros conceptos que creemos fundamentales en una matriz como la buscada y que hemos utilizado en la definición anterior son las denominadas **voces y polifonía.** Estas categorías han sido tomadas por varios autores de la psicología cognitiva (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Rosa, 1994; Rommetveit, 1985; y otros) desde la teoría lingüística de Bajtin (1982). La intención de tal rescate es remarcar el carácter situado y encarnado de todo enunciado. Es decir, la construcción de cada significación (en emisión y recepción) depende necesariamente del contexto situacional (social, político, lingüístico etc.) En este marco tal categoría refiere tanto al ámbito inter como intrasubjetivo dado que cada individuo se apropia de cada fragmento discursivo incorporando también y, en consecuencia, objetivos, acciones herramientas cognitivas y, consecuentemente, tareas diversas. La polifonía refiere entonces a la incorporación de voces diversas alrededor de idénticas herramientas con modalidades particulares.

Este concepto nos permite también entender la tarea del docente de historia, (tal como aquí lo proponemos) como la construcción de un tipo de voz específico: una voz construida en el aula en relación al relato histórico que utilice herramientas conceptuales, capaz de dar explicaciones tanto intencionales como estructurales y que de cuenta a su vez, de las múltiples voces de los diversos actores sociales.

METODOLOGÍA, AVANCES Y PRIMEROS RESULTADOS: PRIMERA CONSTRUCCIÓN DE UNA MATRIZ CATEGORIAL

En orden a lo metodologico los trabajos de campo realizados durante el 2012 nos indujeron a ciertas acotaciones en nuestro trabajo en el 2013: mantuvimos, por un lado, el método espiralado de construir un marco categorial, analizar con él los fenómenos didácticos que intentamos dilucidar y reconstruirlo a la luz de sus potencialidades y deficits demostrados en su funcionamiento. De este modo, esperamos, las características específicas del fenómeno estudiado, conformaron el nuevo marco, en sucesivas fases de utilización, análisis y reconstrucción. La confrontacion empírica nos llevó también en este terreno (el metodológico) a buscar mayores especificaciones. Ya hemos definido que será la construcción verbal intersubjetiva de la tarea nuestra unidad de análisis. Hemos intentado ver en ella como se construyen niveles de intersubjetividad cada vez más elevados en relación a nuevas definiciones de situación (objetivos - acciones- significaciones cada vez más compartidos). A tales fines, hemos convertido en "tareas" (las definimos, "operacionalizamos" en términos de objetivos, acciones y significaciones específicos) algunas de las que esperamos fueran las construcciones de la sala de aula: la apropiación de un género discursivo que implique el uso de conceptualización, abducción, explicación y que permita como resultado una narración polifónica en los dos sentidos señalados: 1) la presencia en el aula de la voz de las narraciones previas de los alumnos dialogando con el género "autorizado" buscado (cambio conceptual) y 2) presencia en el relato construido de voces de diversos actores sociales.

Seguimos ahora trabajando en la "operacionalización de tareas" como explicamos mas arriba y en la construcción y acuerdo con los docentes implicados de situaciones didácticas que pretenden la construcción de este tipo de tareas. Las mismas fueron y serán analizadas siguiendo algunas lineas de trabajo de Cesar Coll (1983; 1998) en un nivel macro (en diferentes patrones de interaccion: clases expositivas, trabajo en equipos ect), intentando dar cuenta del traspaso del control de la construcción de la misma desde el docente hacia el alumno y en un nivel microgenético, analizando algunos de los mecanismos semióticos utilizados, de un modo implícito o explícito, para construir y acordar objetivos, acciones

y significaciones. Tambien se analizara como tales fenómenos se producen diferencialmente de acuerdo a las diferentes expectativas de rendimiento de los alumnos y en diversas situaciones didácticas. Parte de todo esto hemos intentado sintetizarlo en una matriz categorial (que, intentando dar cuenta de las categorias hasta aquí descriptas, constituye el primer resultado de este trabajo). Esperamos que su uso como guia orientadora permita responder a nuestro objetivo de enriquecer conceptualmente la descripción y explicación de los fenómenos observados y así construir nuevas categorías en investigaciones posteriores.

El análisis de estas construcciones y negociaciones en su paso de un nivel de intersubjetividad (grado de definición comun de situación -objetivos, acciones y significados) a otro, en diferentes situaciones didácticas y ante diversas expectativas de rendimiento, esperamos, permita elucidar algunos de los mecanismos de las deformaciones en el marco de las condiciones de producción del saber en la sala de aula.

Es en el proceso mencionado donde, esperamos, las particularidades de los fenómenos de la transposición didáctica impregnarán con sus características específicas a tales ajustes

PRIMERAS CONCLUSIONES PROVISORIAS

1.- El uso por parte de los docentes de ciertos mecanismos semióticos por nosotros estudiados (abreviación de directivas; uso de diversos tipos de referencialidad) les permite "canalizar" semióticamente el desarrollo cognitivo de los alumnos en un nivel microgenético.

2. En la construcción áulica del conocimiento histórico aparecen multiplicidad de tareas, muchas de ellas no previstas ni contempladas por el docente, lo cual suele provocar construcciones de conceptos y procedimientos no solo no buscados por el mismo, sino que, generalmente, permanecen ocultos, oscureciendo los procesos de negociación de significados en el aula.

3.- La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico del que hablamos en el primer punto. Esto perjudico fundamentalmente a los niños sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento.

4.- Creemos, finalmente, haber comenzado a cumplir el objetivo de poner a prueba la matriz categorial y en tal sentido, haber demostrado su capacidad comprensiva de los fenómenos de interacción verbal en procesos de cambio cognitivo, en relación a la presencia y función de los mecanismos semióticos allí reseñados. Tal capacidad, permitirá aportar a la definición de tipologías docentes, que podrán ser utilizadas para la construcción de dispositivos didácticos

BIBLIOGRAFIA

Bajtin, M. (1982) "Estética de la creación verbal". Siglo XXI. México.

Baquero, R. (1996) "Vigotsky y el aprendizaje escolar". Aique Bs. As.

Brousseau, G. (1986) "Fondaments et méthodes de la didactiques des mathématiques" en "Recherches en didactique des mathematiques": Vol 7 N° 2 Pp 33-115

Burawoy, M. (1991) «The extended case method» en «Etnography unbound» Berkeley. Univesity of California Press

Carretero, M. (1997) "Introducción a la psicología cognitiva". Aique. Bs. As.

Castorina, A. (1998) "Piaget en la Educación". Paidos.

Castorina, A. (1996) "Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate" Paidos. Bs. As.

Chevallard, Y. (1991) "La transposición didáctica". Aique. Bs. As.

Chevallard, Y. (1994) "Concepts fondamentaux de la didactique. Perspectives apportées par une approche anthropologique" en "Recherches en didactique des mathematiques: Vol 12 N° 17 Pp 73-112.

Coll, C. (1998) "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula". En "José Antonio Castorina y otros" (1998)

Glasser, B. y Strauss, A.: "The discovery of grounded Theory". Chicago. Aldine

Kalekin- Fishman, D. (1999) "Knowledge, Belief and Opinion: A Sociologist´s View of Conceptual Change" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)

Leontiev, A (1983) El desarrollo del Psiquismo. Akal. Madrid

Leontiev, A. (1984) Actividad, Conciencia y personalidad. Cartago. Mexico

Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1991) "La zona de construcción del conocimiento"Editorial Morata. Madrid.

Nunes, T. (1999) "Systems of Signs and Conceptual Change" en Schnotz, W.; Vosniadou, S. y Carretero, M. (1999).

Penuel, W., Wertsch, J. (1998) "Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool" en Voss, J and Carretero, M. (1998).

Riviere, A. (1994) "The Cognitive Construction of History" Carretero, M.; Voss, J. (EDS) (1994).

Rommentveit, R. (1985) "Language adquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control" En Wertsch.

Rommetveit, R. (1979 a) "Deep structure of sentence versus message structure some cricitical remarck on current paradigms, and suggestion for an alternative approach.". En Rommentveit y Blakar (1979).

Rosa, A. (1994) "What do people consume History for?. Learning History as a Process of knowledge Consumption nd Construction of Menings" en Carretero, M. y Voss (EDS) (1994).

Säljö, R. (1999) "Concepts, Cognition and Discourse: From Mental Structures to Discursive Tools" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999).

Strauss, A. y Corbin, J. (1988) "Basics of qualitative research"Oaks. Soage publication.

Valsiner, J. (1987) "Culture and development of children´s actions". Editorial John Wiley & Sons, London.

Valsiner, J. (1992) "Making of the future: temporality and the constructive nature of human development". En G. Turkewitz y D. Devenbney (Eds.) Time and Timing in Developmente. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.

Valsiner, J. (1998) "The guidede mind: a sociogenetic approach to persoality" Cambridge, Mass. Harvart University Press.

Vosniadou, S. (1999) "Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999).

Wertsch, (1994) "Strunggling with the Past: Some Dynamics of Historical representation" en Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994).

Wertsch, J. comp. (1985) "Voces de la mente". Ed. Visor. Madrid.

Wertsch, J. (1989) "Culture, comunication and cognition: Vigotskian perspectives." Cambridge University Press. New York.

Wertsch, J. (1988) "Vigotsky y la formación social de la mente" Editorial Paidós. Barcelona.

LA INTERVENCIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS EN LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS, EVALUATIVAS Y METACOGNITIVAS EN LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA

García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

La investigación en formación docente universitaria y competencias nodales que posibilitan el desempeño requerido en el aula evidencia relevancia en el escenario actual en educación superior. Este trabajo comunica algunas de las dimensiones de una investigación mayor, enmarcada en un Proyecto PROINPSI, que lleva adelante la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA). Se indaga el desarrollo y manifestación de tres aspectos centrales en la intervención docente: los componentes competencial didáctico, evaluativo y metacognitivo. Se procura identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores en Psicología en formación que cursan la asignatura; relevar y analizar la presencia de cambios en las prácticas de enseñanza realizadas. La población estuvo constituida por 158 profesores en formación de la cohorte 2012 que fueron observados en el Nivel Superior. Se analizan algunas variables que podrían incidir en la formación de competencias docentes, así como las dificultades o puntos críticos emergentes. Se procura establecer dispositivos didácticos facilitadores, a través de herramientas de ayuda, orientados a la promoción de desarrollo competencial. Se interroga la figura de los tutores en tanto posibilitadores de articulación teórico y práctica, y a través de la interacción entre novatos y expertos en una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave

Tutores, Competencias docentes, Dispositivos de formación, Profesores de Psicología

Abstract

THE INTERVENTION OF TUTORS OF PRACTICES IN THE PROMOTION OF TEACHING SKILLS, METACOGNITIVE AND EVALUATIVE DEVICES IN TEACHER TRAINING IN THE SUBJECT PSYCHOLOGY

The higher research in teacher training and skills that enable nodal performance required in the classroom, demonstrate relevance in university education nowadays. This paper deals with some of the dimensions of a larger investigation, framed in a PROINPSI Project, conducted by the Special Teaching and Practice Teaching of Psychology Lecture (UBA). It explores the development and demonstration of three central aspects in the teaching intervention: teaching competence, evaluative and metacognitive components. It seeks to identify and characterize the teaching competencies in teachers training to instruct in psychology, to survey and analyze the presence of changes carried out in teaching practices. The population consisted of 158 student teachers from the 2012 cohort who were observed at higher level. It analyses some of the variables that could influence the formation of teaching skills as well as difficulties or emerging hotspots. We intend to figure out a number of facilitators seeking to establish teaching devices, through support tools, designed to promote skills development. We question the figure of tutors as theoretical and practical articulation enablers, and through the interaction between novices and experts in a learning community.

Key words

Tutoring, Teaching skills,Training devices, Psychology teachers

Introducción:

La investigación de la formación docente universitaria y de las competencias nodales que posibilitan el desempeño requerido en el aula evidencian relevancia en el escenario actual de la educación superior.

El presente trabajo aborda algunas de las dimensiones de una investigación enmarcada en un Proyecto PROINPSI, de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA), que indaga el desarrollo y manifestación de tres de las dimensiones consideradas centrales en la intervención docente: el componente competencial didáctico, el evaluativo y el metacognitivo. La indagación procura identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores de Psicología en formación que cursan la materia Didáctica especial y práctica de la Enseñanza en el Profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos aires, relevar y analizar la presencia de cambios en las prácticas de enseñanza realizadas, así como analizar las representaciones de los Profesores en Psicología en formación en relación con las intervenciones realizadas.

La formación en competencias en el Nivel Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propició el cuestionamiento del papel de las Universidades en su relación con la Sociedad (Blanco, 2009). Este proceso de autoevaluación planteó la necesidad de que la formación universitaria debía capacitar a los ciudadanos para hacer frente a los cambios derivados de la globalización y el desarrollo tecnológico (Dearing, 1997; Delors, 1996).

Dentro del contexto académico, el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) plantea que las competencias específicas son aquellas que se relacionan directamente con el conocimiento específico y propio de cada área temática; paralelamente aquellos atributos compartidos que se consideran necesarios por su relevancia, tanto para empleadores como para graduados se han denominado competencias generales.

La adquisición de competencias es un proceso complejo, que ad-

mite diversas interpretaciones y matices. Según Le Boterf (2001) en el campo del desarrollo y formación de competencias, la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas tal y como se plantean en las instituciones educativas. Es necesario integrar conocimientos experienciales y prácticas. El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica, y más orientada a la solución de problemas.

Se escoge la noción de competencia como una manera de operacionalizar el saber. El desarrollo de competencias para enseñar, implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. A pesar de las limitaciones se trataría de un concepto integrador que permite superar otras conceptualizaciones más fragmentadas del tipo habilidades, destrezas, técnicas, actitudes, valores.

En el ámbito de la didáctica universitaria resulta de interés describir las competencias que debería presentar un docente ya que se trata de un saber complejo, resultante de la integración, de la dinamización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común (Lasnier, 2000).

El desarrollo de competencias para enseñar implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. El compromiso es integral, de todas las dimensiones de saber, del poder hacer y del ser.

Para Toledo (2005) la competencia puede ser definida como la capacidad del sujeto para movilizar y organizar sus recursos cognitivos y afectivos para hacer frente a una situación. Es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos en vías de resolver una familia de situaciones problema. Alude a la capacidad del sujeto para recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como experienciales, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada.

Esta autora considera nodales en la formación docente las dimensiones: didáctica, evaluativa y metacognitiva. La competencia didáctica refiere la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; implica la construcción de un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios en ellos. La competencia evaluativa remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos. Implica el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas, saber intervenir, buscando los indicadores que expresen que el sujeto ha logrado los objetivos educacionales. Incluye la capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje (Toledo, 1994; Perrenoud, 2004). La competencia metacognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo.

Acerca del dispositivo de formación y de acompañamiento

En acuerdo con una definición de competencia en términos de apropiación y reconstrucción multidimensional de saberes teórico-prácticos propios de un área disciplinar, contextualizados en un campo profesional, y que comprometen en forma integral a cada sujeto en formación, en perspectiva individual y social, es que adquiere relevancia la consideración de los escenarios y contextos que se promueven para la facilitación de este proceso.

El aprendizaje implica participación en una comunidad, lejos de tratarse de un proceso lineal individual de adquisición de conocimiento es conceptualizado como un proceso de participación social en el que impacta significativamente la naturaleza de la situación. Implica el desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad, al tiempo que se configuran habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso (Lave y Wenger, 1991).

Lave y Wenger postulan el concepto de comunidad de práctica (también traducido como comunidad de conocimiento o de aprendizaje para manifestar la importancia de la actividad como nexo entre el individuo y la comunidad, así como de las comunidades para legitimar las prácticas individuales. El significado y las identidades son construidos en las interacciones y significados en y por el contexto en el que se inscriben.

La experiencia desarrollada al interior de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (Universidad de Buenos Aires) se instituye en el marco de una Comunidad de Aprendizaje, entendiendo por tal, más que un conjunto de estudiantes y docentes, un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo. Este paradigma desplaza el enfoque del aprendizaje, desde el polo centrado en el profesor o centrado en el estudiante, al eje centrado en todos los actores en un contexto de práctica. Esta forma de intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir "sentido" entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de aprendizaje que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Así todas las dimensiones del proceso de aprendizaje se resignifican y reconstruyen a la luz de la perspectiva cooperativa.

Población

Los tutores de prácticas a cargo de cada comunidad de aprendizaje realizaron la observación de las prácticas docentes de la cohorte 2012 que cursaron la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.

La población estuvo constituida por los profesores en formación que aceptaron participar de la investigación y otorgaron su consentimiento sobre la base de la información suministrada. Se seleccionaron para la muestra los resultados obtenidos durante las prácticas de enseñanza en el campo de la Psicología, realizadas en el Nivel Superior Universitario y no Universitario.

En la muestra participaron 158 sujetos. El 87% de los sujetos pertenecía al sexo femenino y el 13% restante al masculino.

En relación con la edad, se encontró entre los profesores en formación relevados que 13 sujetos tienen entre 20-25 años, 52 sujetos entre 26-30 años, 59 sujetos entre 31-35 años, 17 sujetos entre 36-40 años, 11entre 41-45 años, 2 sujetos entre 46-50 años, 3 sujetos entre 51-55 años y 1 sujeto entre 56-60 años.

La media de la edad estuvo en 32,73 con un desvío de 6,85. El mayor número de sujetos estuvo ubicado en el intervalo entre 31 y 35 años.

Entre los profesores en formación que participaron de esta indagación, el 30% refiere que su ocupación es la docencia, el 15%

indica que trabaja como psicólogo, el 6% como maestro integrador, el 4% refiere ser empleado y en el mismo porcentaje ser vicedirector, ser residente o estar desempleado, el 1% indica ser concúrrete y coinciden en este porcentaje los que refieren ser investigadores, concurrentes, acompañante terapéutico, docente de artes visuales, psicoanalista, preceptor, orientador educacional, asistente en educación u orientador educacional, residente en Educación para la Salud, trabajar en un gabinete psicológico, dedicarse a la psicología comunitaria y el 21% no responde este ítem.

Instrumentos utilizados para relevamiento de datos

Se realizó un rastreo bibliográfico y del estado del arte respecto de competencias docentes. A partir de la información obtenida se construyeron los siguientes instrumentos para relevar datos.

- Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes de Futuros Profesores en formación. Autoras: García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011).

Se diseñó y aplicó una guía de observación de componentes competenciales que pueden ser relevados en el desarrollo de las clases que se observan y están a cargo de los profesores en formación

- Cuestionario Auto administrado para Futuros Profesores en formación. (CAFP) Autoras: García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011).

A los efectos de establecer relaciones entre la percepción del observador y la representación que el practicante ha construido a partir de la clase observada es que se aplicó un cuestionario autoadministrado sobre dimensiones y categorías de la unidad de análisis. Se diseñó este instrumento para relevar la perspectiva acerca de la propia actuación del profesor en formación, desde el metaanálisis, una vez finalizada la clase. Este instrumento evalúa la percepción de la propia actuación.

- Entrevista Estructurada para Futuros Profesores en formación (EFP) Autoras: García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011)

Se administró esta entrevista de preguntas abiertas sobre componentes competenciales a una muestra aleatoria del grupo total de sujetos.

Resultados

1- Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio de las prácticas de enseñanza

Respecto del objetivo que se proponía identificar indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio de las prácticas de enseñanza en Profesores en Psicología en formación, en la primera toma, desde el registro observacional de los Tutores de prácticas, se obtuvieron los siguientes datos:

Los precursores didácticos que presentan mayor frecuencia, por tanto tienen puntajes más altos son:

• Vinculados con la categoría Interacción: el indicador Nº 4 "Genera un clima favorable para la realización de la tarea."

• En cuanto a la categoría planificación: el indicador Nº 10 "Contempla para el diseño de la planificación las particularidades percibidas en el grupo clase".

• En relación a la categoría gestionar la progresión de los aprendizajes: el indicador Nº 13 "Previó los materiales didácticos necesarios para el dictado de su clase."

• Relacionados a la categoría utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico: el indicador Nº 24 "Utiliza lenguaje preciso y comprensible"

El precursor evaluativo que presenta mayor frecuencia, por lo cual tiene el puntaje más alto es el indicador Nº 28 "Ajusta las estrategias de enseñanza a los indicadores de desempeño que percibe en el grupo clase. (Evaluación formativa)".

El precursor metacognitivo que presenta mayor frecuencia, por lo tanto, tiene puntaje más alto es el indicador Nº33 "Demuestra capacidad para la autoevaluación."

2- Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al finalizar las prácticas de enseñanza

Respecto del objetivo que se proponía Identificar indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al finalizar las prácticas de enseñanza en Profesores en Psicología en formación, los resultados obtenidos en la segunda toma desde el registro observacional de los Tutores de prácticas indican:

Los precursores didácticos que tienen mayor frecuencia, por lo tanto puntajes más altos son:

• En cuanto a la categoría interacción: el indicador Nº 3 "Interactúa positivamente con los alumnos."

• En relación con la categoría planificación: el indicador Nº 11 "Adecua el enfoque de los temas a la experiencia e interés de los alumnos."

• Vinculada a la categoría gestionar la progresión de los aprendizajes: el indicador Nº 17 "Maneja con solvencia los contenidos específicos disciplinares de la clase."

• Ligada a la categoría utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico: el indicador Nº 24 "Utiliza lenguaje preciso y comprensible"

El precursor evaluativo que tiene mayor frecuencia, por lo tanto puntaje más alto es: el indicador Nº 30 "Retrabaja el error."

El precursor metacognitivo que tiene mayor frecuencia, y en consecuencia el puntaje más alto es: el indicador Nº 33 "Demuestra capacidad para la autoevaluación."

3- Comparación indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio y al finalizar las prácticas de enseñanza

Respecto del objetivo que se proponía Comparar indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio y al finalizar las prácticas de enseñanza en Profesores en Psicología en formación, los resultados se obtuvieron con una Prueba T para muestras relacionadas.

La misma se realizó mediante el programa estadístico SPPS, de la Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes de Futuros Profesores en formación, comparando la primera y segunda toma efectuada por Tutores de Prácticas docentes. El nivel de significación tomado es de 0.05.

Resultados obtenidos respecto del Primer Instrumento que remite a la primera y segunda observación de clases registradas por Tutores de Prácticas. (Ver Gráfico Nº 4; Ver Anexo Tabla Nº 4 y Tabla Nº 6)

La media del Ítem 1- "Comienza la clase con una introducción apropiada" en la primera toma es (M: 2,51 y SD: 0,54) y en la segunda toma es (M: 2,48 y SD: 0,52). La comparación entre las medias tiene un nivel de significación de 0;60, superior al tomado que es 0;05, por lo tanto se mantiene la hipótesis nula, es decir no hay diferencias significativas entre medias.

Que la introducción de una clase resulta apropiada desde el inicio de las prácticas expresa de alguna forma que las múltiples experiencias que han tenido al respecto de una clase en nivel superior le han brindado las herramientas necesarias para considerar este aspecto y resulta una fortaleza que está presente en profesores novatos.

La media del Ítem 2- "Facilita la participación de los alumnos" en la primera toma es (M: 2,38 y SD: 0,62) y en la segunda toma es (M: 2,52 y SD: 0,58). La comparación entre las medias tiene un

nivel de significación de 0.027 es menor a 0.05, por lo tanto no se mantiene la hipótesis nula, es decir hay diferencias significativas entre medias.
La experiencia de asumir como docente la conducción de una clase enriquece en los profesores en formación la capacidad de otorgar un espacio para la palabra del estudiante, sabiendo hacer algo enriquecedor con ella, con menos temor a que la clase se desvíe y el novel docente pierda el control.
La media del Ítem 14- "Presenta los temas en una secuencia didáctica" en la primera toma es (M: 2,39 y SD: 0,62) y en la segunda toma es (M: 2,53 y SD: 0,50). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.019, menor a 0.05.
En este caso se observa el progresivo dominio de la herramienta de planificación en secuencia didáctica, que avanza positivamente a partir de la experiencia en la utilización.
La media del Ítem 27- "Deja espacios vacantes para la reflexión (tiempo de espera)" en la primera toma es (M: 2,01 y SD: 0,66) y en la segunda toma es (M: 2,22 y SD: 0,63). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.005, menor a 0.05.
La progresiva participación de los profesores en formación en la experiencia de enseñar le permite correrse paulatinamente del centro de la escena brindándoles mayor protagonismo a los estudiantes en sus clases. Se observa claramente un corrimiento propicio a favor de la participación de los sujetos que aprenden con la intencionalidad de contribuir en aprendizajes significativos.
Se considera que este logro es consistente con facilitar la participación de los alumnos, relevado y analizado en un apartado anterior.
La media del Ítem 29- "Compromete a los alumnos en la evaluación de la clase." en la primera toma es (M: 2,06 y SD: 0,70) y en la segunda toma es (M: 2,22 y SD: 0,66). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.34 es menor a 0.05.
Este resultado es concordante con los anteriormente mencionados en tanto muestra el deslizamiento de la centración en el docente a la centración en el estudiante, que se presentan en las prácticas de los profesores en formación.

Conclusiones

En la actualidad la Educación Superior debe asumir el desafío de formar a docentes que puedan confrontarse con problemas complejos y favorecer la innovación. La formación en la práctica, demanda entre otras cosas de dispositivos tutoriales, de una enseñanza tutorial, entendida como una acción deliberada y sistemática, que permita interactuar a los profesores en formación con los tutores para incorporarlos a las comunidades que realizan una práctica de vanguardia en su campo. El tutor, que ha tenido desde su origen un rol clave en relación con los aprendizajes, se sitúa en contextos universitarios específicos, forma parte de tramas de interacción que se organizan en torno a actividades determinadas y, en dichas situaciones, va conformando y construyendo marcos interpretativos desde donde se representa y actúa su rol.
Se abren interrogantes en relación con la figura de los tutores en tanto posibilitan la articulación de saberes teóricos y prácticos a través de la interacción entre novatos y expertos al interior de una comunidad de aprendizaje, aportan las herramientas de ayuda que se ofrecen en el dispositivo de prácticas y como agentes motivadores de la participación real, gradual y legítima de los estudiantes en actividades relevantes de la profesión o la disciplina y en la conformación de redes humanas orientadas hacia la gestión e innovación del conocimiento.
El profesorado tiene una función docente e investigadora, pero además debe afrontar una función tutorial. El rol de tutor de prácticas parece vislumbrarse como un puente, como una bisagra que acompaña el cambio de actividades y funciones actuales de la universidad en la transición hacia propuestas pedagógicas más complejas y, en algunos casos, más innovadoras. Generar espacios de apropiación y reflexión crítica contribuirá a construir con los distintos actores involucrados, un análisis destinado a establecer mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario.

BIBLIOGRAFIA

Bardin, L. (2002) Análisis de contenido.3era ed. Madrid: Ediciones Akal.

Blanco, A. (2009) Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea

Cano, E. (2009) Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Madrid: Graó.

Compagnucci, E., Cardós, P. y Ojeda, G. (2002) "Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología", en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida, Venezuela. ISSN1316-9505N°7:7-24.

Coronado, M. (2008) Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención. Buenos Aires: Noveduc.

De La Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. (2009) Competencias docentes para la tutoría en educación superior. México: Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México

Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C., Salinas, D., Fernández, V., Nuevo, M. y López, A. (2007) "Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas". XII Congreso Argentino de Psicología (FEPRA-AUAPSI) Agosto de 2007. San Luis. Argentina.

Fraser, S. y Greenhalgh, T. (2001) Coping with complexity: educating for capability. BMJ, 323(6), 799-806.

González, E.M. (2007) Fundamentos de totalidad y holismo en las Competencias para la investigación. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En Laurus, Vol. 13, Núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 338-354. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111485017

IIPE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000); Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Buenos Aires. Dos vol

Mastache, A. (2007) Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Perrenoud, Ph. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

Tedesco, J.C. (2008), Profesionalización y capacitación docente, documento IIPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008

Tejada Fernández, J. (2005) El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 7 N° 2.

Toledo Pereira, M. (2006) Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. En Revista de Orientación Educacional V20 Nº38, pp 105-116, 2006.

UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009) http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M.A. (2009) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

LA INCLUSIÓN DE "LO JOVEN" EN LOS NUEVOS ESCENARIOS ESCOLARES

Gil Moreno, María Del Carmen; González, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Garrocho, María Florencia
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

Resumen

En el marco del Proyecto CIUNT 2009/13 (26K409) "Convivencia-violencia en escenarios escolares" y del Proyecto "Construir una nueva escuela secundaria en un contexto de incertidumbre" del Programa Nacional de Voluntariado Universitario, se realizaron intervenciones en una escuela secundaria de la provincia de Tucumán con la finalidad de apoyar estrategias institucionales para mejorar la calidad de vida y de aprendizaje en la escuela, ayudando a construir una convivencia saludable basada en principios democráticos, valores éticos y generando una cultura participativa. La investigación se realiza desde la catedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UNT posibilitando la construcción de conocimientos en el área y la participación de los estudiantes de la carrera con el objetivo de formar un Psicólogo con mayor compromiso social. Se trabajó con metodología cualitativa, usando principalmente la técnica del taller para conocer las significaciones que estudiantes y docentes atribuyen a la escuela y al lugar de los adultos frente a los jóvenes. Orientando las intervenciones para promover y estudiar experiencias educativas innovadoras, estrategias de prevención y/o intervención que mejoren la convivencia en el espacio físico y simbólico de la escuela, desde el reconocimiento de las nuevas formas y necesidades de los jovenes.

Palabras clave
Escuela secundaria, Convivencia, Aprendizajes, Jóvenes

Abstract

THE INCLUSION OF "THE YOUNG" IN THE NEW STAGE SCHOOL

Under the CIUNT Project 2009/13 (26K409) "Coexistence-violence in school settings" and the project "Building a new high school in a context of uncertainty" National Volunteer Programme University, interventions were made in a high school Tucumán province in order to support institutional strategies to improve the quality of life and learning at school, helping to build a healthy coexistence based on democratic principles, ethical values ??and creating a participatory culture. The research was done from the chair of Educational Psychology, Faculty of Psychology at the UNT allowing the construction of knowledge in the area and the participation of students in the race with the goal of forming a social psychologist with more commitment. We worked with qualitative methodology, using mainly technical workshop for the students and teachers meanings attributed to the school and the place of adults to youth. Targeted interventions to promote and explore innovative educational experiences, strategies for prevention and / or intervention to improve coexistence in physical and symbolic space of the school, from the recognition of new forms and needs of young people.

Key words
School, Learning, Living, Young

El trabajo presenta resultados de la investigación realizada desde la catedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán en una escuela secundaria de la Provincia de Tucumán. Las acciones se enmarcan en el Proyecto CIUNT (26K409) 2009/13 *"Convivencia - violencia en escenarios escolares"* y el Proyecto "*Construir una nueva escuela secundaria en un contexto de incertidumbre*" del Programa Nacional de Voluntariado Universitario y se articulan en tres ejes fundamentales de estudio: investigación, formación y extensión.

La experiencia posibilitó conocer las significaciones y sentidos atribuidos a la violencia-convivencia por los actores institucionales, promover la convivencia saludable y la mejora de las situaciones de aprendizaje, al tiempo que se construyen conocimientos en el tema y se posibilita la participación de los estudiantes de la carrera de Psicología en experiencias de intervención con el objetivo de formar un Psicólogo con mayor compromiso social.

La profundidad del **proceso de cambio social** nos obliga a reformular preguntas básicas acerca de los fines de la educación, asumir la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones pero ¿sobre que legado cultural?, ¿que valores, que concepción de hombre, de sociedad deseamos transmitir? (Gil moreno, 2010). La ausencia de sentido que se percibe en vastos sectores de la sociedad y las visiones predominantemente a corto plazo, han vuelto a colocar en primer plano la necesidad de discutir algunas ideas básicas.

Uno de los problemas más serios que afronta la formación del ciudadano en la sociedad actual es lo que podría llamarse "déficit de socialización" (Juan Carlos Tedesco). Vivimos un periodo en el cual las instituciones educativas tradicionales particularmente la familia y la escuela están perdiendo capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social.

Estamos asistiendo a un proceso mediante el cual los contenidos de la formación cultural básica, de socialización primaria, comienzan a ser transmitidos con una carga afectiva diferente a la del pasado, ya que los adultos significativos para la formación de las nuevas generaciones tienden a diferenciarse, han perdido la seguridad y la capacidad de definir que quieren ofrecer como modelo a las nuevas generaciones.

La **situación actual de la escuela secundaria**, especialmente en contextos de vulnerabilidad, es definida por diversos autores como "en situación de crisis", porque enfrenta un sinnúmero de problemáticas que afectan la trayectoria educativa de muchos jóvenes, en el logro de sus aprendizajes y en una convivencia saludable.

La extensión de la obligatoriedad y las políticas inclusivas, constituyen hoy un desafío, que requiere trabajar en profundidad y con la participación de todos los actores de la comunidad educativa para repensar juntos estrategias y constituir redes de apoyo y contención, donde la diversidad pueda ser pensada como enriquecimiento y permita superar modelos de estigmatización y exclusión.

Orientados a mejorar la calidad de vida en las escuelas y cons-

truir una convivencia saludable basada en principios democráticos, valores éticos y generando una cultura participativa, optamos por investigar y realizar intervenciones en el tema de la convivencia - violencia escolar.

Consideramos que la **violencia convivencia** es una problemática que rebasa a la escuela y nos lleva a considerar la dimensión política - económica y al reconocimiento de los modos de pensar, sentir y hacer de los sujetos singulares, de los grupos sociales y de las interacciones.

La violencia atraviesa la escuela, afecta los procesos básicos de enseñanza y aprendizaje, la función socializadora y violenta los vínculos sociales y pedagógicos que constituyen el fundamento de todo proceso educativo (Garay, 2000).

Es por eso que, nos orientamos a la investigación de la problemática de violencia/ convivencia escolar desde una postura ética que enmarca el compromiso social de nuestra profesión

Los interrogantes que se formulan son: ¿De qué se trata cuando se habla de violencia en la escuela?, ¿Cuál es el sentido que se otorga a los comportamientos violentos? Preguntas que constituyen ejes para ser trabajados con los actores escolares para promover cambios en las maneras de pensar y accionar desde el análisis y la reflexión colectiva.

Optamos por la perspectiva de la **complejidad** para el análisis de los fenómenos y procesos sociales porque constituye el punto de partida para todo intento de prevención o de intervención en el aula y en la escuela….es imposible conocer las partes sin conocer el todo y conocer el todo sin conocer particularmente las partes (Morin, 1991).

Así, la convivencia/ violencia escolar constituye una problemática compleja, que no puede ser estudiada con propuestas simples, es necesario conocer las dimensiones en juego, como sistema complejo, dinámico y sistémico.

Es necesario comprender el sentido de lo que esta tejido junto, conocer la realidad sin mutilarla, sin reducirla a sus partes, percibir los vínculos que unen las ideas y los hechos, sin dejar de considerar el contexto (Morin, 1999).

Trabajamos desde una **perspectiva institucional y preventiva**, con un abordaje grupal. Consideramos que "toda institución está atravesada por un imaginario que determina un modo particular de cultura institucional, es el modo en que cada escuela en particular regula sus relaciones y establece modalidades vinculares. Esa cultura institucional es el conjunto de acciones sistematizadas y aceptadas por todos sus integrantes, basadas en valores, ideales y pautas que organizan la vida cotidiana". (Levy, 2000)

La problemática de convivencia/violencia escolar tiene relación directa con los lazos sociales, los cuales se constituyen a partir de "historias comunes"; permiten reconocerse como parte de un grupo o una comunidad, se agrupan compartiendo rasgos que identifican y contienen. Sin embargo, hoy estas formas han ido perdiendo valor de referencia, las nuevas identidades emergentes van generando identidades negativas por procesos de exclusión (A. Sánchez, 2004).

Los fenómenos de la violencia remiten a conflictos de vínculos entre sujetos, entre grupos, donde se originan y obtienen sentido; es precisamente en la trama de interacciones entre actores, donde tienen su génesis y de allí la estrecha relación con los procesos profundos de estructuración psíquica y social. Son fenómenos que tienen que ver con fracturas y carencias en los vínculos: consigo mismo, con los otros, con la autoridad, con la ley y las normas, con la institución y la sociedad. (Garay y Gezmet, 2001).

Es por eso que consideramos la importancia de **conocer y comprender los sentidos y significados** que los miembros de la comunidad educativa dan a estas modalidades de comportamiento. La reconstrucción de significados que cada grupo social hace de la violencia tiene el propósito de desnaturalizar las representaciones que organizan y dan sentido a las modalidades de comportamientos considerados como tales, para que desde el debate y la reflexión colectiva se pueda repensar a la "violencia" poniendo en palabras las situaciones cotidianas en las cuales se presenta. Dándolas la palabra para poder entender cómo viven esos comportamientos y de qué modo significan la violencia, en este sentido el abordaje tiene un propósito esencialmente preventivo.

En este sentido, y tal como lo señala Kantor (2007), la escuela secundaria, y los docentes más precisamente, en su formato tradicional de interacción educativa, no incluyen o incorporan la experiencia o vivencias del joven en su vínculo cotidiano con los alumnos; las cuales quedan confinadas a los espacios escolares periféricos (CAJ, Centros, etc.). Se estructura, de este modo, una relación educativa despersonalizada o formalizada, de docentes-alumnos, en un formato fragmentado de lo escolar. De allí la importancia de revalorizar y potenciar las voces de los jóvenes en la construcción de significados sobre la violencia y las propuestas alternativas de resolución de conflictos.

"La escuela debe generar, facilitar y promover tiempos y espacios para que pueda circular la palabra y no los silencios, el dialogo y la discusión, no la sumisión y el acatamiento, el análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas" (Ianni, Norberto, 1997).

La escuela debe propiciar formas de relación y mecanismos de convivencia, que posibiliten re- construir pautas de socialización, que regeneren lazos, a la vez que articulen nuevos sentidos para un saber estar en el mundo… la convivencia se logra desde la construcción o reconstrucción de lazos sociales… se trata de construir convivencia como instancia de **prevención de violencia** (R. Boggino).

Cuando la educación esta desabrochada de un futuro pierde sentido el aprendizaje, por ello la importancia de generar espacios para que los jovenes puedan pensar-se en sus aptitudes y posibilidades, construyendo un lugar en el futuro desde el andamiaje de los adultos, de su comunidad y las relaciones con los otros. Generando recursos materiales y simbólicos para afrontar situaciones problemáticas y de riesgo, apuntando al lazo social.

En este sentido, indagamos los recursos simbólicos con que cuentan los adolescentes y propiciando su expresión, para usarlos de manera creativa para enfrentar las distintas situaciones de la realidad. Se trata de apuntar a los aspectos más saludables y potencialidades que operen como instrumentos simbólicos.

Nos orientamos al estudio del tema con el **objetivo de**: estudiar las problemáticas escolares actuales de los jóvenes, indagar sus representaciones sobre la escuela y sus relaciones con los pares y adultos, así como sus vivencias de la convivencia-violencia escolar. Posibilitando realizar un análisis que nos permita comprender lo que acontece en la situación áulica, teniendo en cuenta las condiciones psicosociales que favorecen y las que obstaculizan la convivencia escolar para describir conjuntamente estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos. Se busca de esta manera, redefinir colectivamente el sentido que queremos darle a la escuela y ubicarla en el contexto actual, poniendo en debate las metas y la función de la educación en la escuela secundaria, pensar críticamente construyendo acciones necesarias para lograr que este proyecto se concrete.

Desde la participación, la escucha y la creatividad se busca favore-

cer trayectorias escolares de adolescentes en contextos educativos de vulnerabilidad psicosocial.

CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES Y METODOLÓGICAS

La **institución educativa** donde se realizó la investigación se encuentra ubicada en los márgenes de una zona residencial de la provincia de Tucumán. Esta escuela, como característica histórica distintiva, vivió sucesivos traslados geográficos y edilicios, generando, de este modo, cambios de contextos y nombres. Este hecho o situación constituyó un rasgo de identidad institucional que provocó, en cierta forma, el malestar en los actores, fundamentalmente en los docentes. Al respecto, los docentes expresan "nos costó adaptarnos", "la escuela bajó el nivel y la educación de los alumnos…", "hay problemas con la gente de la villa…acá pasa de todo, hay tiroteos, ladrones y policías". Igualmente, consideran que esta situación desencadenó problemáticas ligadas a actos de violencia, modificaciones en el nivel de la educación/ aprendizaje y en las relaciones entre pares y con los docentes: "antes a los chicos los educábamos, ahora tenemos que rescatarlos".

Específicamente en relación a la intervención, el conjunto de acciones desarrolladas en la institución pueden organizarse o esquematizarse en tres momentos o etapas: en un primer momento nos abocamos a la reconstrucción de sentidos de la *violencia* desde la perspectiva de los diferentes actores, en un segundo momento el trabajo estuvo orientado hacia la producción colectiva, mediante la implementación de técnicas grupales participativas, de propuestas o estrategias alternativas para convivir en el marco de la cooperación, el respeto, la solidaridad, la justicia, la libertad, la ética y la democracia. Y el tercer momento, caracterizado por la elaboración y ejecución institucional de **proyectos** superadores y alternativos ante las problemáticas de violencia que los aquejan.

Teóricamente, consideramos que los hechos comúnmente designados como "violentos" incluyen el registro de representaciones y significaciones de los sujetos involucrados, la caracterización del hecho queda de este modo, determinada por la interpretación. (Garay y Gezmet, 2001). Por esta razón, nuestras preguntas-ejes de investigación fueron: ¿Cómo significan los jóvenes, desde su propia perspectiva vital, la violencia en la escuela?, ¿Qué atribuciones o definiciones construyen colectivamente los docentes sobre los conflictos escolares?, ¿Qué modalidades resolutivas nuevas emergen o se producen en estos escenarios escolares?

Específicamente, interrogamos acerca de las problemáticas de la convivencia escolar y las condiciones que hacen posible aprender a vivir a juntos, buscando efectos de mayor alcance tanto en el presente como en el futuro de la sociedad. Con la finalidad de identificar y estudiar experiencias educativas innovadoras, estrategias de prevención y/o intervención, que mejoren la convivencia en el espacio físico y simbólico de la escuela, rescatando los derechos humanos, nuevos modos de convivencia y resolución de conflictos orientados a la democratización social y educativa, con mayores niveles de bienestar.

El encuadre o estrategia metodológica implementada en la intervención fue la investigación-acción, en tanto modelo o paradigma sociocrítico de investigación que posibilita construir conocimientos sobre realidades educativas locales y, fundamentalmente, modificar y mejorar las condiciones educativas (Perez Serrano, 1994; Elliot, 1996).

En este sentido, la principal técnica de trabajo fue la técnica del *taller* en tanto la misma es considerada una herramienta valiosa para la producción de ideas y sentidos sobre la realidad escolar (significando y resignificando las experiencias), propicia la participación e inclusión de diversos actores de la comunidad educativa (rompiendo la relación pasiva y dependiente del conocimiento); crea mayores condiciones para la elaboración de propuestas consensuadas y conjuntas.

Asimismo, y con el fin de profundizar la mirada, se realizaron también entrevistas a los actores (docentes y alumnos) y observaciones de situaciones escolares.

ALGUNOS RESULTADOS

De acuerdo al análisis cualitativo realizado a partir de los datos empíricos recolectados elaboramos algunas líneas interpretativas de la significación de la violencia escolar:

La *naturalización*, por parte de los alumnos, de los hechos de violencia en la institución. A nuestro entender, y de acuerdo a los datos inducidos, la naturalización representa un proceso mediante el cual el efecto pernicioso o dañino de violencia que se ocasiona en el otro es neutralizado o relativizado.

Por su parte, en los docentes, se realiza una atribución causal de las situaciones violentas y conflictivas a los alumnos. En este sentido, la atribución funciona como un mecanismo que opera en una doble condición: externaliza las causas en el otro y, a su vez, desimplica al propio docente en la trama o red relacional.

Desde estas representaciones, la violencia es algo que ocurre solo "en" y "entre" los alumnos y conlleva a estigmatizar a los jóvenes que asisten a la escuela de una procedencia socioeconómica de riesgo como la causa del problema, homologando a "los chicos de la villa" con "lo peligroso" "lo malo de la escuela" y considerando que "ya no tienen salida". Estas representaciones se plasman en los dichos y comportamientos de los docentes, afectando los recorridos escolares y generando situaciones de exclusión al interior de las aulas. Naturalizadas, estas representaciones impiden la visualización de aspectos macros que posibilitan una mirada desde la complejidad de los hechos.

Los **alumnos expresan sus conflictos** con docentes y compañeros *"yo a la minita esa se la tengo jurada, es una forra…", " el profesor de música nos trata mal, nos grita y nos tira del pelo y nadie hace nada…"* En estos espacios los jóvenes pueden hablar sobre sus vivencias y sentimientos en la escuela, buscando alternativas resolutivas que posibiliten elaborar el **malestar** y favorecer interacciones saludables.

Los preceptores a su vez relatan *"los profesores salen infartados… son chicos muy indisciplinados…no dejan dar la clase y contestan, nos dicen malas palabras, cosas así…contestan mal y perturban la clase".* Los **adultos** paralizados, temerosos de los jóvenes y sus culturas, no los comprenden y los sienten como extraños, disminuyen exigencias de aprendizajes porque consideran que "*no pueden aprender*" "*no se les puede pedir mucho*" y aumentan medidas de control sobre sus comportamientos.

Durante los recreos, hay alumnos que permanecen en el aula por miedo a que sus compañeros les roben sus pertenencias, o se las tiren, mientras los preceptores decían tenerlos *"bajo control"* amenazándolos con amonestaciones y expresando *"los chicos no tienen interés de estudiar, ellos son felices cuando tienen hora libre y andan vagando".*

Otras conflictivas de los jóvenes, que se expresan en los talleres, están referida al lugar que ocupan en los grupos, la dificultad de situar los intereses, falta de motivación y de proyección de futuro (no les gusta hacer "nada"), la atracción y los conflictos con el sexo opuesto y la sexualidad. Las nuevas formas de comunicación, las tecnologías y las adicciones también fueron emergentes en los talleres.

Respecto a las estrategias que utilizan para enfrenarlas o prevenirlas, encontramos posiciones dicotómicas: "*hacer oídos sordos*", "*no escuchar ni decir nada*", o bien "*hablar con el adulto*". Expresan temor de hablar por las burlas de los compañeros, y ser considerado "*un buchón*".

Como cierre del proceso, elaboraron un afiche, a modo de mural, donde los jóvenes pudieron plasmar ideas, frases o reflexiones para logar una mejor convivencia, puede leerse: "*la violencia se soluciona hablando*", "*no al maltrato escolar*", "*no al bulling*", "*paz y amor*", "*ser amable con los compañeros*" y "*saber convivir*", "*la violencia se termina cuando se pide perdón*", "*la violencia trae más violencia*", "*respeto mutuo*", "*todos los alumnos se tienen que llevar bien*", "*no discriminar por el color de piel o el defecto*".

Es importante destacar, como aspectos favorecedores, las propuestas que realizaron y su vivencia respecto de la escuela. Expresaron sentirse a gusto en la escuela, y aunque con contradicciones, manifiestan llevarse bien con los compañeros y tener conflictos con los profesores. Reconocen actitudes que los hacen sentir bien y mejoran las relaciones con los compañeros: escuchar, ayudar, acompañar. También pueden reconocer actitudes que dificultan la convivencia como ignorar, insultar y pegar, burlar, empujar. Hay enfrentamientos entre compañeros y con profesores, "*muchas malas palabras en clases*", "*no se respetan las normas",* insultos, peleas y miedo.

Pudieron reconocer la importancia de hablar con los compañeros, escuchar, contarle a un adulto y hacerse cargo de lo que cada uno hace, como estrategias para mejorar la convivencia. Tambien la posibilidad de escuchar, hablar y respetar al compañero, como forma de construir vínculos.

Los docentes expresan una falta de interés en el aprendizaje y poca motivación, como así también falta de límites. Los docentes, ante la situación de frustración experimentada, responden muchas veces con indiferencia, flexibilizando el exigencias. Los alumnos expresan la necesidad de una figura adulta de autoridad.

Consideran a la familia como proveedora y guía, como sostén y contención, pero puede evidenciarse cierto alejamiento con sus padres, a veces enojo o disconformidad. Acá radica la importancia de la escuela y los docentes, ya que a ellos recurren ante una problemática y sentimientos de indefensión. Preocupa la percepción y expresión de la ausencia de respuestas de los adultos a sus pedidos, los "*profesores no les importa*", "*los profesores no les creen*".

CONCLUSIONES

Consideramos que trabajar en la escuela con jóvenes implica conocer su cultura y sus modos de construcción de la realidad, sin nostalgias del pasado y tantas críticas del presente, pudiendo acompañarlos a construir ideales y utopías en el futuro. Acompañar a una nueva generación que necesita "de la tutoría", el acompañamiento y las intervenciones de adultos que generen espacios de acogimiento, que los comprendan y los escuchen.

Estos resultados nos permiten comprender que la escuela secundaria hoy tiene el desafío de construir un espacio educativo que dé cabida a los intereses y necesidades de los jóvenes, pensar lo joven como una importante fuerza de cambio.

Ello supone reconocer las diferencias y por ende la importancia de la **inclusión,** pensar y reflexionar acerca de la diversidad y abrirse a la perspectiva del otro. Esto implica un replanteo desde lugar del adulto. La importancia de la hospitalidad, de dar cabida a la experiencia juvenil en el ámbito escolar. Un adulto que se vincule con el joven y lo contenga y sostenga. Situación que plantea el desafío de estar cercano pero distante al mismo tiempo, sin perder su estatuto de adulto, una asimetría necesaria en todo proceso de enseñanza / aprendizaje. Surgimiento del tutor, con las funciones de coordinar, atender y planificar, funciones que deben coexistir en la nueva escuela que queremos construir.

"Las prácticas hacen posible la construcción de esquemas de acción, mediados por la articulación de saberes construidos en las vicisitudes de la vida universitaria, en la formación del psicólogo, porque se aprende a ser psicólogo, siéndolo" (Gil Moreno).

Realizar prácticas en problemáticas psicosociales del contexto supone para el estudiante un compromiso ético, ya que a través de intervenciones en el ámbito del malestar del sujeto educativo posibilita las condiciones de bienestar que potencian el aprendizaje. Al tiempo que nos posibilita seguir profundizando y desarrollando el campo de estudio e investigación sobre lo que acontece en el ámbito psicosocial de la escuela.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps)(2007)Las formas de lo escolar. Editorial del estante. Buenos Aires.

Di Segni Obiols, S. (2010) Adultos en crisis. Jovenes a la deriva. Editorial Noveduc. Buenos Aires

Dominguez Lostalo, J.C.: Los pibes marginados. (2007) Koyatún Editorial.

Garay, L. y Gezmet, S. (2000) Violencia en las escuelas. Fracaso Educativo, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Córdoba.

Gil Moreno, M. del C. (Compiladora) Aprendiendo a vivir juntos, Problemas en la convivencia escolar (2008) Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán.

Gil Moreno, Guerrero de Puppio, Abate de Tadeo, González, Zabala de López y Garrocho (2009) Convivencia / Violencia en escenarios escolares. Publicación en Revista Investigando en Psicología - Facultad de Psicología - UNT - Nº 11.

Gil Moreno, M. del C. (2010) La problemática del aprendizaje. Documento para uso interno de la Cátedra Psicología Educacional - Facultad de Psicología - UNT.

González, A.C. y Gil Moreno, M. del C. (2010) Aprender y enseñar en el aula. Documento para uso interno de la Cátedra Psicología Educacional. Facultad de Psicología - UNT.

Ianni, N.D. (1996) Conflicto institucional y convivencia, en Rev Ensayos y Experiencias, Noveduc, Buenos Aires.

Morín, E. (1992) Introducción al pensamiento complejo, Editorial Gedisa, Madrid.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y MODELOS MENTALES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN, SOBRE LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA

González, Daniela Nora
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
El presente trabajo indaga la presencia de cambios en los modelos mentales, para el análisis y la resolución de problemas situados en la práctica docente en contexto educativo". El recorte forma parte de una Tesis de Maestría: "Modelos mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado Universitario de Psicología" en el marco del Proyecto UBACYT P023, Programación 2008-2010, ambos dirigidos por la Mgr. Cristina Erausquin. Se trata de un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos, con enfoque etnográfico interpretando el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan los protagonistas. La muestra está conformada por 59 Estudiantes del Profesorado de Psicología (N=59 Profesores de Psicología en Formación) con y sin experiencia docente, en su tránsito por "Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología", Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, U.B.A., cohorte 2009. Para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS), se aplica la Matriz de Análisis Complejo de los Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación (MMSP) (Erausquin, Basualdo, 2007). Se presentan resultados obtenidos en el Pre-Test y el Post-Test, de la dimensión "Intervención del profesor de psicología" y su análisis.

Palabras clave
Profesores de Psicología, Modelos mentales, Intervención

Abstract
TEACHING PRACTICES AND MENTAL MODELS IN PSYCHOLOGY TEACHER TRAINING ON THE PSYCHOLOGY TEACHER INTERVENTION
This paper investigates the presence of changes in mental models for the analysis and resolution of problems in teaching practice located in educational context. "The cut is part of a Master's Thesis:" Mental Models of Students Teaching Practice in Psychology University Teacher "under UBACYT Project P023, Programming from 2008 to 2010, both directed by Cristina Erausquin Mgr. This is a descriptive study exploratory, with quantitative and qualitative analysis, with an ethnographic approach to interpreting the environment by analyzing what they say, do or think the protagonists. The sample consisted of 59 students Teaching of Psychology (N = 59 Teachers of Psychology in Education) with and without teaching experience in their transit through "Special Teaching and Practice Teaching of Psychology", Faculty of Psychology, Faculty of Psychology, UBA, 2009 cohort. To identify Situational Mental Models (MMS) applies Analysis Matrix Complex Mental Models Situational Psychology Teachers Training (MMSP) (Erausquin, Basualdo, 2007). We present results of the Pre-Test and Post-Test, the dimension "psychology professor Intervention" and analysis.

Key words
Teachers of Psychology, Mental models, Intervention

Sobre Modelos Mentales y escenarios socioculturales
Según Rodrigo, el modelo mental es una representación dinámica y temporal, basada en algunas de nuestras teorías implícitas, que son impulsadas por las características de la actividad que debemos enfrentar, mediante las reglas de activación, a través de las cuales son recuperadas (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001), o bien almacenadas y posteriormente recuperadas (Pozo).
Los modelos mentales situacionales, se construyen para responder a las demandas concretas de cada escenario (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001). Conformados dichos modelos por los sistemas de información interrelacionada que dan origen a conceptos, reglas, patrones, esquemas y maneras de concebir el mundo, que determinan o afectan el comportamiento y sirven como guías para la acción.
Dichos modelos mentales son incrementables. Las personas elaboran, a partir de la negociación y el intercambio de ideas, modelos mentales de la situación que se pueden modificar. La demanda cognitiva planteada en el escenario por la actividad, posibilitaría el ajuste del modelo mental, cuyas características varían según los niveles de construcción de conocimiento en un dominio determinado.

Sobre la investigación…
A los fines de indagar la presencia de cambios en los modelos mentales, para el análisis y la resolución de problemas situados en la práctica docente en contexto educativo", se realiza un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos.
Para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS), se aplica la Matriz de Análisis Complejo de los Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación (MMSP) (Erausquin, Basualdo, 2007).
En la conformación de la unidad de análisis se distinguen cuatro dimensiones: a. situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. intervención del profesor de psicología; c. herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; d. resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al, .2004 y 2005, Basualdo et al., 2004).
En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, que fueron identificadas en el proceso de profesionalización de las prácticas de enseñanza

del profesor de Psicología en nuestro contexto socio-histórico.
En cada uno de los ejes, se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica.
Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una jerarquía representacional genética, en el sentido fuerte del término (Wertsch, 1991) (Anuario XV, 2008).

Algunos Resultados …

Se aborda el análisis de las respuestas obtenidas, diferenciando el grupo de sujetos que posee experiencia previa de enseñar (N=33), de aquel cuya primera experiencia se realizará en las prácticas que proporciona la asignatura (N=26).
Se trabajan los datos relativos a la máxima frecuencia de respuestas en cada Eje de la Dimensión **Intervención Profesional**, describiendo los Indicadores que presentan diferencias estadísticamente significativas entre Pre-Test y Post-Test (porcentaje no menor a 10%)
En el **Eje 1: "Quién/quiénes deciden la intervención",** se presentan diferencias significativas entre los dos grupos: con y sin experiencia previa**.** El indicador (2)"*La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente Profesor de Psicología",* presenta una disminución de respuestas entre Pre y Post-Test, en el grupo con experiencia previa, (de 15,2% a 3%); mientras que en el grupo sin experiencia previa, aumentan ligeramente (de 3,8 a 7,7%). El indicador (3) *"La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología",* presenta la máxima concentración de respuestas en ambas tomas y en ambos grupos, pero en el grupo con experiencia, aumentan de 42,4% en Pre-Test a 66,75 en Post-Test, mientras en el grupo sin experiencia disminuyen del 69,2% al 38,5%. El indicador (4) *"La decisión sobre la intervención está situada en el agente Profesor de Psicología, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes",* disminuyen significativamente las respuestas en el grupo con experiencia previa, (39,4% en Pre-Test a 21,2% en Post-Test), mientras en el grupo sin experiencia previa, incrementan ligeramente (de 19,2 % a 26,9%). El indicador (5) *"La decisión sobre la intervención es construída y tomada por el agente Profesor de Psicología conjuntamente con otros agentes",* aparece en el grupo con experiencia previa, en el Post-Test con el 9,1% de respuestas; mientras que en el grupo sin experiencia previa, el incremento es de 3,8% a 26,9%.
Persiste en la mayoría de los Estudiantes de la cohorte 2009, la idea de intervenciones resueltas unilateralmente por el Profesor de Psicología. Podría inferirse que se debe a: a) la naturalización del contexto educativo, que invisibiliza la incidencia de la multiplicidad de factores presentes en el mismo; y/o b) a la limitación temporal de las prácticas; y/o c) a que la posibilidad de haber asumido el rol de profesor en el espacio de sus prácticas docentes toma el centro de la escena de los relatos, dejando de lado la participación de otros actores intervinientes en la situación y obturando la posibilidad de pensar en intervenciones multidimencionales articuladas. Investigaciones posteriores serían necesarias para aportar respuestas a estas - como a otras - preguntas.
Se presentan diferencias significativas entre los grupos de Estudiantes Con y Sin Experiencia Previa. El grupo Sin Experiencia Previa, muestra un movimiento al realizar las prácticas en contextos reales de enseñanza, por el cual - al cierre de la experiencia - un porcentaje importante descubre que la decisión sobre las intervenciones es construida articuladamente por diversos agentes, posibilitando ello percibir la inter-agencialidad del profesor de psicología en la decisión junto a otros actores institucionales, si bien la máxima concentración de respuestas se sitúa en "la decisión unilateral del Profesor de Psicología". En cambio, el grupo Con Experiencia previa, incrementa significativamente el conjunto de respuestas acerca de "la decisión unilateral del Profesor de Psicología".
En el **Eje 2: "De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención",** el indicador (3)"*Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí*", concentra la máxima frecuencia de respuestas en ambos grupos - con y sin experiencia previa - en el Pre-Test - (de 51,5% en Pre-Test disminuye a 15,2% en Post-Test en el grupo con experiencia y de 57,7% disminuye a 34,6% en el grupo sin experiencia), con diferencias más significativas en el grupo con experiencia. El indicador (4)"*Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención",* es el que concentra la máxima frecuencia de respuestas en ambos grupos en el Post-Test, sin diferencias significativas en cuanto a sus cambios entre el inicio y el cierre de la experiencia.
Este eje se presenta como una significativa ***fortaleza*** pues la experiencia de las prácticas de enseñanza parece requerir a los Estudiantes del Profesorado "ensayar en un escenario protegido su futuro rol", y así generar una mirada más compleja sobre las intervenciones que un docente realiza. Intervenir requiere emprender acciones complejas, que contemplan dimensiones diferentes de la acción docente, articuladas con diferentes dimensiones del problema. Se relevan cambios enriquecedores al finalizar las prácticas, que indican que las mismas han posibilitado el seguimiento de la intervención, a través de tareas y acciones diversas, multidimensionales y articuladas con el dominio de instrumentos de evaluación y diagnóstico de los problemas. En ambos grupos, con y sin experiencia docente previa, al cierre, un alto porcentaje de respuestas aluden a acciones articuladas, contemplando dimensiones diferentes de la intervención.
En el **Eje 3: "Un agente o varios en la intervención",** el indicador (4) "*Indican la actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención"*, presenta la máxima frecuencia de respuestas en el Pre-Test en el grupo con experiencia, disminuyendo significativamente en el Post-Test (de 60,6% a 42,4%). El indicador (5) "*Indican la actuación del Profesor de Psicología y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención"* presenta un incremento de respuestas en ambos grupos, entre el Pre-Test y el Post-Test (de 3% a 12% el grupo con experiencia; de 3,8% a 23,1% el grupo sin experiencia), de mayor significatividad en el grupo sin experiencia.
En este Eje se visualizan diferencias entre el grupo de Estudiantes sin Experiencia y Con Experiencia Previa. Algunos de los sujetos del grupo Sin Experiencia Previa, resultan en sus respuestas más proclives a apoyarse en la inter-agencialidad, y por lo tanto, avanzan más significativamente en este Eje que los del grupo Con Experiencia Previa, en la construcción conjunta de las acciones de intervención.
Parece que la naturalización del "dispositivo escolar" que realizan los Profesores de Psicología en formación, los conduce a pensar que deciden solos en el aula, o a considerar la acción de los otros pero sin construcción conjunta de problema o intervención, esto último, especialmente los que cuentan Con Experiencia Docente Previa, que se consideran tal vez más "independientes", con menos necesidad de apoyo en otras decisiones y con otras agencias.
En el **Eje 4: "Objetivos de la intervención"***,* no se presentan diferencias significativas entre los dos grupos. El indicador (3) "*Las acciones están dirigidas a un objetivo único"* concentra la máxima frecuencia en el Pre-Test y disminuye significativamente en el Post-Test, sin diferencias entre ambos grupos; mientras el indicador (4) "*Presentan diferentes objetivos articulados antes de la intervención",*

concentra la máxima frecuencia en el Post-Test en ambos grupos, sin diferencias significativas entre ambos grupos.

Este Eje se presenta como una clara ***fortaleza***, en tanto se delimitan diferentes objetivos articulados antes de la intervención, en relación a diferentes dimensiones del problema, también relacionados entre sí. Uno de los grandes logros descriptos por los Estudiantes al cierre es el de haber aprendido a planificar, lo que se vincula a identificar objetivos y modos de llevarlos a cabo. En este sentido, parecen descubrir, en la reflexión sobre la propia práctica, que una acción conlleva a la concreción de más de un objetivo y a su vez varias acciones posibilitan alcanzar alguno de ellos.

En el **Eje 5: "Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales como destinatario o foco de la intervención",** el indicador (2)*"Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente",* decrece en ambos grupos hacia el final de la cursada, de 24,2% a 21,2% en el grupo de sujetos con experiencia y de 42,3% a 26,9% en el grupo de sujetos sin experiencia (en el que se presentaba como mayor frecuencia al inicio). El indicador (3*)"Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo"*, que concentra la máxima frecuencia en sujetos con experiencia, al inicio; presenta cambios diferentes en ambos grupos. En el grupo con experiencia previa, la frecuencia de respuestas decrece del 45,5% al 36,4%; mientras que en el grupo sin experiencia previa, las respuestas crecen del 23,1% al 38,5% tornándose en el post-test, el indicador de mayor concentración de respuestas. El indicador (4) *"Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales articulados en sucesivo y en simultáneo",* presenta diferencias significativas entre ambos grupos, no tanto por las frecuencias como por su tendencia distinta: en el grupo con experiencia, se incrementa de 24% a 33% y en el grupo sin experiencia, disminuye de 30% a 23%.

Este Eje se presenta como un **nudo crítico** en esta cohorte, ya que se muestran escasos cambios entre el inicio y el cierre de la asignaturas, en relación con el atravesamiento por las prácticas de enseñanza.

Tal vez resulta difícil articular tramas vinculares entre dos instituciones: la universidad y la institución que "presta" el espacio para realizar las prácticas docentes; y en general, no parece considerarse lo contextual para apropiarlo y mejorar la intervención: la intervención es sobre el grupo clase, y sin articulación en simultáneo, sobre el dispositivo pedagógico; o bien, es sobre un alumno, y sin articulación, sobre el grupo clase.

Se presentan diferencia entre los grupos de sujetos con y sin experiencia de enseñar Previa. En el grupo con experiencia, luego de las prácticas, se incrementan las respuestas que articulan en simultáneo diferentes focos o destinatarios de la intervención; en cambio, en el grupo sin experiencia, se incrementan las respuestas que apuntan a diferentes focos o destinatarios de la intervención, pero sin articularlos.

En el **Eje 6: "Intervención como acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas",** el indicador (2) *"Enuncian acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas",* no presenta respuestas en el Post-Test en el grupo con experiencia previa, habiendo contado con 28% de respuestas en el Pre-Test; mientras que en el grupo sin experiencia previa, permanece igual la frecuencia de respuestas en Pre-Test y Post-Test (11,5%). El indicador (3) "*Enuncian acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas o acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención"* presenta la máxima concentración de frecuencia en el Post-Test, en el grupo con experiencia previa (de 30,3 % al inicio a 48,5% al cierre); mientras que presenta la máxima concentración de respuestas en el Pre-Test en el grupo sin experiencia y una ligera disminución en el Post-Test (de 38,5% a 34,6%). El indicador (4) "*Enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas"*, presenta un ligero incremento de frecuencia de respuestas en el grupo sin experiencia previa (de 34,6% en Pre-Test a 38,5% en Post-Test); mientras disminuye la frecuencia en el grupo con experiencia (de 48,5% en Pre-Test a 36,4% en Post-Test).

También este Eje se presenta como un ***nudo crítico,*** ya que las respuestas se concentran, al cierre de las prácticas, en la *ayuda a los actores en la resolución del problema* -generalmente, los alumnos -, pero sin articularla con la indagación sobre el problema y el modo de resolverlo que los alumnos u otros actores han emprendido en otras circunstancias.

La respuesta mayoritaria en los Estudiantes aparece alejada de lo que la asignatura pretende, desde lo que el programa indica, dado que se trabaja durante la cursada en la observación y en la entrevista diagnóstica, para ajustar el proceso de planificación al grupo clase con el que se va a realizar la práctica. Por lo tanto la indagación tiene una clara dirección durante el desarrollo de las prácticas, antes, durante y después de intervenir en la ayuda a los actores en su proceso de resolución del problema. La ausencia de giros o movimientos relevantes entre el inicio y el cierre de la experiencia bien puede vincularse al hecho de que el instrumento de indagación no releva explícitamente la presencia articulada de ambas actividades; pero igualmente es significativo que la narración sobre la actividad de intervención tan escasamente las vincule y diferencie a la vez.

Se presentan algunas diferencias entre los Estudiantes Con y Sin Experiencia Previa, hallándose más significativos giros hacia la articulación de ambas facetas de la intervención en el grupo Sin Experiencia.

En el **Eje 7: "Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional",** no se presentan diferencias significativas entre ambos grupos. El indicador (4)"*La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en el campo o área de actuación de la Enseñanza de la Psicología"*, concentra la máxima frecuencia de respuestas en el Post-Test en ambos grupos - con y sin experiencia previa -, sin diferencias significativas entre ambos grupos en relación al incremento de respuestas entre Pre-Test y Post-Test.

Este Eje aparece como ***fortaleza*** en la cohorte 2009, y las prácticas de la enseñanza parecen favorecer la apropiación de formas de intervención respecto de un problema desde la especificidad del rol del profesor de Psicología**.** La mayor concentración de respuestas parece reunirse, al cierre, en intervenciones desde la especificidad del rol del Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o al modelo de trabajo en el campo de la Enseñanza de la Disciplina, posiblemente debido, no sólo a la experiencia de enseñar en el aula escolar, sino también de reflexionar colaborativamente en la comunidad de práctica. Los intercambios de los futuros profesores con los tutores, parecen favorecer la comprensión de los modelos de intervención docente, propios del profesor de Psicología, diferenciándolo de otros agentes psicólogos que participan de la comunidad educativa (profesor tutor, asesor, orientador escolar).

En **Eje 8:"Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención",** se presentan algunas diferencias significativas entre los grupos con y sin experiencia previa. En el indicador (3) "*Presentan*

des-implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología o sobre-implicación, sobre-identificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del Profesor de Psicología", disminuye la frecuencia de respuestas en ambos grupos entre el inicio y el cierre de la cursada, pero mucho más significativamente en el grupo con experiencia que en el grupo sin experiencia (de 33,3% en Pre-Test a 3% en Post-Test en grupo con experiencia y de 34,6% en Pre-Test a 30,8% en Post-Test en grupo sin experiencia). El indicador (4) **"***Presentan la implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología, con distancia y objetividad en la apreciación",* concentra la máxima frecuencia de repuestas en ambos grupos y en ambas tomas, al cierre de la cursada, presentado un incremento mucho más significativo el grupo con experiencia previa que el grupo sin experiencia previa (51,5% en Pre-Test y 87,9% en Post-Test en grupo con experiencia y 46,2% en Pre-Test y 61,5% en Post-Test, en grupo sin experiencia).

Este Eje se presenta claramente como una ***fortaleza***, dado el importante incremento de las respuestas con *implicación, compromiso, distancia y objetivación de la intervención*, al cierre de las prácticas, con relación a las que se presentaban al inicio. Tal contundencia de los *giros* en este Eje puede deberse a la posibilidad de situarse en el rol de modo "progresivo y protegido" y realizar en el "escenario real" las tareas para las que se está formando en su apropiación docente inicial. Los resultados son consistentes, y sin diferencias significativas, en Estudiantes Con y Sin Experiencia Previa.

Apertura de líneas de discusión e indagación…

Tal como se ha señalado en varias oportunidades (Erausquin C. y cols., 2007; 2008), se puede continuar afirmando que los "modelos mentales" de los estudiantes del Profesorado de Psicología que cursan Prácticas de la Enseñanza presentan aspectos heterogéneos, en un escenario contemporáneo en el que los problemas son "complejos, multidimensionales, de límites borrosos, impredecibles, y con dilemas éticos" (Schön, 1998).

Las ***fortalezas*** halladas se relacionan con los dispositivos en los que participan los estudiantes, que pretenden explícitamente" proveer: insumos básicos necesarios para realizar prácticas pedagógicas en instituciones educativas de nivel medio, terciario y superior; una aproximación a los debates actuales sobre la definición del ámbito de la didáctica general y el pertinente a las didácticas especiales; oportunidades de reflexión sobre los alcances y límites del rol que compete al profesor en psicología".

Se podría explicar un *efecto de facilitación del cambio* en las conceptualizaciones y modelos mentales, a partir de las estrategias metacognitivas, que parecen facilitar la reflexión que requiere la estructura condicional del conocimiento (Orantes, 1991). Pero no basta con cambios a nivel de la estructura del conocimiento descriptivo, estático, a nivel declarativo; sino que se requiere del mismo al nivel de la acción, es decir, también un conocimiento procedimental, en función de la tarea y del contexto.

En tal sentido, los *escenarios de prácticas* proveen las características para que dicho conocimiento se vaya construyendo, no de forma lineal ni sólo con avances progresivos, sino de modo espiralado, generando "retrocesos" que deben ser entendidos como parte del proceso de la participación guiada en prácticas sociales específicas "de enseñanza", en coincidencia con los resultados que se presentan en torno a las conceptualizaciones de enseñar y aprender (Pozo, 2006).

Si bien los resultados son alentadores, nada muestra la existencia de una relación directa entre los giros y fortalezas halladas y su persistencia en el tiempo, lo cual plantea nuevos desafíos y territorios de problemas a indagar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio Serrano, J.A. y Hoyos de los Ríos, O.L. (2009) Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. UNIV. PSYCHOL. BOGOTÁ, COLOMBIA V. 7 NO. 3 pp. 725-737 SEPT-DIC 2008 ISSN 1657-9267 725.

Carlos Guzmán, J.J. (2009) ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio Perfiles Educativos, Vol. XXXI, Número 123, sin mes, 2009, pp. 8-26. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Castorina A., Baquero R. (2005) Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Engestrom, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1.

Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D. Ortega, G., Meschman, C. (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". Anuario XV de Investigaciones del Año 2007. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN.0329 5885, pp. 89-107.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Diciembre 2009. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.

Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a) "Redescribiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en "comunidades de práctica" de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de "profesores de Psicología en formación". Publicado en Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750

Erausquin, Basualdo, García Labandal, Meschman, Ortega y González (2009b) "Recontextualizando las figuras del enseñar y del aprender en comunidades de práctica del Profesorado de Psicología". Presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. Publicado Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5

IIPE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000) Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Buenos Aires.

Martí, E. (1999) Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: J. I. Pozo & C. Monereo (coord.,), El aprendizaje estratégico. Cáp. 4, pp 87 - 108. Madrid: Santillana.

Martín, E. y Cervi, J. (2006) Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp.419-434) Barcelona: Graó.

Martínez Fernández, J.R. (2003) Las Concepciones de Aprendizaje y su Cambio Conceptual. En: S. Castañeda (coord.,), Psicología Educativa. Teoría en la práctica. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara y Manual Moderno.

Marton, F., Dall' Alba, G. & Beaty, E. (1993) Conceptions of learning. International Journal of Educational Research, 19, (3), pp 277 - 300.

Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Pozo, J.I. & Sheuer, N. (2001) En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. Estudios de Psicología, 22, (2), pp 155 - 173.

Pintrich, P. (1994) “Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology”, Educational Psychology 29, pp 137-148.

Pozo, J.I. & Rodrigo, M.J. (2001) Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. Infancia y Aprendizaje, 24 (4), pp 407-423.

Pozo, J.I., Scheuer, N. (1999) Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.) El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M. & Mateos, M. (1999) El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En: J. Ma. Sánchez., A. Oñorbe., & I. de Bustamante (eds.), Educación Científica, pp 29 - 53. Madrid: Ed. Universidad de Alcalá.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. (1997) Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza. Informe de investigación. Proyecto ALFA, Comisión Europea. Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de Madrid.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P. (2006) Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001) “Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual”. En Infancia y Aprendizaje 24, (1), pp 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

Rogoff, B., Goodman, C. y Bartlett, L. (2001) Learning together. Oxford: Oxford University Press.

Säljö, R. (1979) Learning in the learners’ perspective. I: Some common sense conceptions. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg, # 76.

Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Buenos Aires: Paidós.

Valle, A., González, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000) Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Psicothema, 12, (3), pp 368 - 375.

Vermetten, Y.J., Vermunt, J.D. & Lodewijks, H.G. (2002) Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. Learning and Instruction, 12, pp 263 - 284.

Vosniadou, S. (2006) Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: Aiqué.

Vygotsky, L. (1993) Pensamiento y lenguaje. Madrid: Visor

Vygotsky, L. (2005) Psicología Pedagógica: un curso breve. Buenos Aires: Aiqué.

Wertsch, J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires: Aiqué.

DESAFÍOS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: PENSAR LOS VÍNCULOS ENTRE EL EJERCICIO DE AUTORIDAD Y LOS PROCESOS DE EMANCIPACIÓN DE LOS SUJETOS

Greco, María Beatriz; Alegre, Sandra; Britez, Claudia; Fernández Tobal, Claudia; Molina, Yesica; Levaggi, Gabriela; Lisnevsky, Ariana
Universidad de Buenos Aires

Resumen
En el marco del proyecto de investigación "Configuraciones de la autoridad en educación", este artículo se propone caracterizar y analizar experiencias educativas que colaboran en la configuración de nuevas formas de autoridad pedagógica en escenarios escolares destinados a jóvenes y adultos en situaciones de vulnerabilidad educativa. La investigación bibliográfica y el análisis de escenas educativas han evidenciado que se continúa concibiendo al estudiante adulto desde una perspectiva tradicional lo que no posibilita pensar la autoridad en términos emancipatorios. La investigación reúne la posibilidad de pensar las trayectorias educativas de jóvenes adultos en situaciones de vulnerabilidad como un desafío para articular dentro del espacio educativo la autoridad, igualdad y emancipación, autorización y constitución de subjetividad psíquica y política.

Palabras clave
Autoridad Emancipación Subjetividad

Abstract
CHALLENGES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: LINKS BETWEEN PEDAGOGICAL AUTHORITY AND THE PROCESSES OF EMANCIPATION
Whitin de framework of the research "Configurations of the educational authority", this article proposes characterize and analyze educational experiences which contribute to new forms of pedagogical authority into schools for youths and adults in a vulnerability situation. Bibliographic research and analysis of educational scenes have shown that the school continues conceiving the adult student from a traditional perspective and that not allows thinking an emancipatory authority. The research enables thinking in educational trajectories of young adults in situations of vulnerability as a challenge to articulate authority, equality and emancipation, authorization and processes of subjectivation.

Key words
Authority Subjectivity Emancipation

Autoridad y Emancipación
El presente trabajo profundiza la cuestión de la autoridad y su vínculo con la emancipación en el territorio educativo. En el marco del Ubacyt "Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa" la profundización bibliográfica ha permitido problematizar y abrir significados que habitualmente se atribuyen a la autoridad vinculados sólo con la relación jerárquica y el poder de "superiores" sobre "inferiores" o a la sola descripción de la crisis de autoridad o su decadencia.
Por el contrario la investigación reúne en el espacio educativo, autoridad, igualdad y emancipación, autorización y constitución de subjetividad psíquica y política, a través de recorridos singulares en espacios "comunes", como lo es el espacio escolar. Esta reconceptualización de la autoridad se ha generado desde un intercambio de conceptos provenientes de diferentes disciplinas -psicología, filosofía, pedagogía- buscando replantear escenas, posiciones, relaciones y modos de hacer y pensar en educación.
La configuración de autoridad reformulada ha conducido, a este equipo de investigación, a adentrarse en el terreno educativo/escolar, analizando escenas escolares y proponiendo nuevos recorridos teóricos para la psicología educacional, en torno a un pensamiento sobre la trayectoria educativa sostenida desde instituciones que ofrecen espacios de emancipación. Se plantean así rasgos de una "configuración de autoridad" como un conjunto de relaciones que incluyen nuevas posiciones de sujetos y objetos en el marco de una institución y que se ejerce en sentido político, habilitante de lazo y subjetividad. A contramano de un orden confirmatorio de desigualdad, estas configuraciones se desplazan hacia la autorización y dan lugar a la autoridad del relato; verifican igualdad mediante el trazado de otros lugares y otras particiones de lo sensible donde los alumnos y los maestros -todos y cualquiera- pueden aprender, ser escuchados a través de su palabra, verse habilitados a tener parte en un "común" desde su singularidad.

Pensar/mirar las configuraciones de autoridad en el marco de escenas
La indagación en torno a la construcción de escenas, como campos de relaciones intersubjetivas inscriptas en las instituciones educativas donde se condensa un "mundo sensible y pensable a la vez" (Ranciere, 2010), permite investigar y generar tipos de análisis que articulan la teoría y la práctica de un modo horizontal, desjerarquizado, y de mutua interpelación. Esto permite alejarse progresivamente de un riesgo aplicacionista y reduccionista a la hora de

acercarse a los terrenos de investigación e interacción con otros actores institucionales.
Desde este enfoque se hace posible distanciarnos de una línea investigativa centrada en la descripción de situaciones o escenas que dan cuenta de la "crisis de autoridad" y de la educación en general, y en cambio, habilitar un modo de ver y de actuar en el campo educativo que reconfigura nuevas relaciones, que abre a posibilidades aún no pensadas y que las hace presentes en algunas experiencias escolares contemporáneas.
La continuidad del trabajo hasta la finalización del proyecto implicó avanzar en el análisis de escenas y en la conceptualización de un ejercicio de "autoridad habilitante", "autoridad igualitaria" o "autoridad emancipadora" cuyos rasgos se van delineando en el recorte de escenas y ofrecen la posibilidad de proponer figuras, configuraciones, tramas de relaciones en donde es ejercida.
Para la definición de la muestra se ponderó la diversidad de experiencias por sobre la unidad de las mismas. Más que detallar condiciones comunes o la tipicidad de una forma de autoridad ligada a escenarios similares, consideramos enriquecedor observar modalidades de vínculo y formas del ejercicio de la autoridad pedagógica en distintas experiencias institucionales sin perder su singularidad, sin buscar describir "modelos" o "tipos".
Se consideraron así escuelas o experiencias educativas destinadas a jóvenes y adultos en contextos de vulnerabilidad social. La crisis contemporánea de la escuela, particularmente para los jóvenes, se presenta de manera aún más aguda en estos contextos. Allí los docentes y equipos directivos como garantes de la transmisión cultural y el entramado social que los sostiene poseen un valor significativo para la construcción de una trayectoria educativa posible. En dichos contextos, se hace particularmente visible la necesidad de pensar las trayectorias educativas de un modo no lineal, de un modo que interpela fuertemente los rasgos más duros de la escolaridad: gradualidad, presencialidad, conformación de grupos etarios, etc. En estas instituciones que reciben alumnos de diferentes edades, con varios recorridos previos por distintas modalidades del sistema e incluso salidos del sistema hace tiempo, se arman escenas educativas que permiten analizar modalidades de vínculo pedagógico y ejercicios de autoridad que inauguran otras formas de pensar el acto educativo hoy. Así, el trabajo de campo se fue extendiendo hacia la educación de adultos (bachilleratos populares, CENS, escuelas de reingreso).
El acceso a estas instituciones permitió la construcción de nuevos ejes de investigación y la apertura de nuevas preguntas, siempre vinculadas con los objetivos iniciales del proyecto.
Las experiencias analizadas tuvieron como denominador común el hecho de poner en cuestión algunas formas habituales de lo escolar y permitirse transitar nuevas configuraciones. Reunieron a educadores dispuestos a interpelar su práctica en nuestras condiciones de época actuales y -fundamentalmente- a suspender el juicio sobre la capacidad de los estudiantes para apropiarse de un saber.

Desplazar la mirada: más allá del "cliché"

Junto a los actores entrevistados, nos preguntamos cuáles son los rasgos, los gestos, las figuras, las formas de habitar escenas educativas que habilitan hoy procesos de subjetivación acercándonos a la posibilidad de una educación emancipadora.
Las experiencias educativas seleccionadas nos proponen pensar la enseñanza como tarea política, en tanto se produce un acontecimiento que propone desplazar la mirada, e interrumpe para hacer pensar de otro modo. En esta perspectiva, el desplazamiento de la mirada nos ha invitado a pensar la percepción como un problema político (Ránciere; 2010). En los relatos, los docentes develan diferentes formas de percibir, de mirar a la escuela, sus espacios, sus tiempos, agrupamientos, tareas; a los estudiantes, sus posibilidades, sus modos de aprender; al lugar del profesor; a las relaciones estudio- trabajo- participación política/cultural. Siguiendo los aportes de Peter Pál Pelbart (2008) parecería que la "percepción clicheteada" naturaliza una mirada en torno a la escuela como el espacio homogéneo donde se institucionaliza "lo escolar" en un conjunto de prácticas y relaciones que definen el lugar del conocimiento, del profesor y del estudiante, como lugares fijos, en torno a significados construidos a lo largo de la tradición moderna bajo las consideraciones del dispositivo escolar heredado. De esta manera parecería instalarse una lógica binaria definida por los términos "lo escolar - lo no escolar", lo cual implica posibles series que operan en su interior como por ejemplo, "exigencia - facilismo"; "lugar (posición) del saber y no saber". Esta lógica formatea una mirada, una forma de parecernos los unos a los otros que se traduce en formas de estar, en palabras, gestos, prácticas que lejos de habilitar espacios para lo inédito, lo singular, clausuran. Pál Pelbart (2008) instala una pregunta que sostenemos: ¿Cómo problematizar esta percepción clicheteada junto con la "afectividad clicheteada" que la acompaña? ¿Qué desplazamientos e interrupciones de miradas son necesarios para promover posibilidad de ser afectados?
En el caso de los jóvenes adultos (tal como suele denominarse a la franja etárea que promedia los 20 años) se plantea además un desafío "extra" ya que según muchos de los docentes, mantienen las costumbres y actitudes de la escuela media, que los "adultos-adultos" parecen haber superado: se distraen con facilidad, faltan mucho, suelen ser irrespetuosos y poco aplicados, no han tomado conciencia de la importancia del estudio y del título. Esta configuración cliché que impera en el ámbito de la educación de adultos y que pone en tensión el concepto mismo de estudiante adulto opera en base a lo que el dispositivo escolar precisó y produjo en términos de docilidad y heteronomía (Baquero, 2001). Dicha conceptualización afianza una posición que en algún punto también obtura al docente ya que parecieran configurarse determinadas figuras de alumnos que le permiten al docente ser "docente". Sin embargo, al decir de Greco la autoridad "supone una renuncia a la omnipotencia, a la totalidad, al control del otro, (…) al reino de lo idéntico, (…) a los lugares fijos" (2007). Esta situación habilitó a interrogarnos como nuevas preguntas del proyecto de investigación: ¿Qué es lo que define al estudiante adulto hoy y cómo interpela a la posición docente? ¿Qué hacer con la imagen cristalizada de un adulto de otro tiempo, obediente, disciplinado, trabajador consolidado, que hoy no parece abundar en las aulas? ¿Cómo darle lugar a la experiencia adulta sin disociar la vida y el saber?

Repensar las trayectorias educativas en la educación de adultos: una oportunidad para dar lugar a una autoridad emancipatoria

Algunas conclusiones relacionadas con el ejercicio de una autoridad emancipatoria en contextos educativos para adultos permiten delinear los siguientes rasgos:
- se produce un desdibujamiento de la frontera entre saber escolar y no escolar, que lleva a pensar un nuevo objeto de conocimiento que estas instituciones recortan. Se trata de las mismas prácticas sociales tomadas y concebidas como objeto de conocimiento. "Ser ciudadano", con todo lo que esto implica, se convierte aquí en un ejercicio que le da al saber escolar otro atravesamiento, otro lugar más próximo a la experiencia vital. Las relaciones estudio-trabajo-participación política y cultural se intensifican y redefinen. La currícula se define respetando las políticas educativas pero sin desco-

nocer la producción social y política de un grupo de sujetos que se reconoce atravesado por una época y una cultura singular.

- la relación pedagógica tradicional se ve conmovida ya que en cierto modo "obliga" al adulto que enseña a trabajar su posición de autoridad reconociendo la asimetría de saberes pero al mismo la igualdad de inteligencias, aún con trayectorias diferentes. La autoridad emancipatoria lleva a posicionarse ante otro adulto que aprende determinados contenidos pero cuya experiencia de vida está a la par de la de quien enseña. Se potencia ese vínculo en torno al enseñar y aprender, preservándolo de la infantilización del adulto o del joven cuya situación cotidiana le ha enseñado a sobrevivir y a ser un ciudadano cuya concepción de la vida política no ha sido mediada por la escuela en el tiempo de la niñez y la juventud.
- comienza a reconfigurarse la legalidad institucional que sostiene la relación pedagógica y que se traduce en una flexibilización de la reglamentación escolar, la búsqueda de otros modos de hacer lugar a la inclusión de estas poblaciones, por ejemplo, mediante nuevos formatos escolares.

Los rasgos señalados advierten un borde donde se sitúa lo otro, lo que además impregnamos de "no escolar" pero reflejan en realidad otros modos, otras formas con aportes de los propios estudiantes posiblemente efectos de lo no pensado. Retomando lo trabajado anteriormente, podemos advertir que así como hay percepciones "cliché", otras son motor de la posibilidad de cambio e invitan a movilizar lo predeterminado, eso que se configura como "lo escolar". Algo de lo imprevisto resulta de estas experiencias que las transforma en experiencias educativas.

Ante la complejidad, la incertidumbre y las crisis, suele evidenciarse a través de los relatos docentes tendencia a preservar lo previo, las formas solidificadas, la subjetividad cristalizada, el sistema vigente. Probablemente ello surja como una defensa reactiva de lo que ya se agota, sin un repertorio de posibles disponibles. La autoridad emancipatoria aparece como un nuevo posible que habrá que actuar/actualizar en la trama de los acontecimientos escolares, renunciando a modos de autoridad jerárquica y tradicional que ya no sostienen ningún proceso. Por otro lado, profundizando el concepto de borde, podemos afirmar que aquello que se despliega entre "lo conocido y lo por descubrir y/o crear. Allí donde conocer no es imagen precisa sino movimiento" (Frigerio, 2001), implica no destituir lo que se venía haciendo -como plantean las concepciones más críticas sobre la educación escolar- sino resignificarlo complejizando la experiencia escolar a través de la reflexión sobre escenas educativas que se configuran y que despiertan a los docentes nuevos retos para reflexionar sobre sus prácticas, aún signadas - en muchos casos - por una formación que equiparó la ecuación alumno-niño-adulto, asumiendo para los tres características equivalentes.

Estas escenas que dibujan nuevos bordes (Frigerio, 2001) y trazan nuevas formas que a su vez alteran lo escolar, alteran los cuerpos, los límites, los pensamientos, los espacios, los lugares, desplazan las tradiciones, las prácticas habituales y abre nuevos caminos, nuevos sentidos y nuevas formas de pensar lo escolar.

La figura del estudiante adulto desarticuló la habitual equivalencia entre autoridad y asimetría (o jerarquía) basada en la mayor edad y en el saber que trae la experiencia vital y profesional. La simetría etaria no necesariamente conduce, según los testimonios de estudiantes y profesores, a establecer relaciones igualitarias; sin embargo, dadas las transformaciones contemporáneas (de los sujetos, las instituciones, las formas de concebir las relaciones, etc.) el encuentro entre un adulto que aprende y otro que enseña se vuelve un terreno fértil donde generar una desarticulación de la autoridad en su versión jerárquica y tradicional. Por este motivo, cuando las condiciones institucionales lo habilitan y promueven, ese terreno se vuelve rico en posibilidades de búsqueda y encuentro de nuevas formas de configuración de la autoridad.

Es a partir de este proyecto de investigación que se abrieron diferentes líneas que darán continuidad a la exploración en torno a la cuestión de la autoridad en el tiempo actual: por un lado, en su dimensión institucional y de construcción colectiva, por otro lado, en lo que hace a la formación docente y la inquietud por las implicancias de la constitución de una posición de autoridad en dicha formación.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (2001) Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar. Revista Contextos de Educación. Añ 4 (5), Pag156-165.

Frigerio, G. (2001) Los Bordes De Lo Escolar. Duschatzky, S. y Birgin, A (compiladoras)¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Manantiales.

Greco, M.B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario: Homo Sapiens.

Greco, M.B. (2012) Emancipación, educación, autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pál Pelbart, P. (2008) Políticas de la Percepción. Entrevista realizada por Sztulwark, D., Duschatzky, S., Burkart Noe, M., Lejarraga, A., Sayavedra, B., Farrán, G., Cardinal, C., López, M., Aguirre, E. Recuperada el día 3 de Junio de 2013.

Ranciere, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.

Ranciere, J. (2010) El espectador emancipado. Pontevedra: Ellago Ediciones.

TRANSFORMACIONES DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO GRUPAL: HIPÓTESIS CLÍNICAS A PARTIR DE UN ANÁLISIS LEXICOMÉTRICO

Grunberg, Débora
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
Este trabajo presenta un estudio exploratorio y longitudinal acerca de la producción discursiva oral de niños con problemas de aprendizaje en tratamiento psicopedagógico grupal. Dicha investigación se enmarca en la Cátedra de Psicopedagógica Clínica (Facultad de Psicología, UBA) Dra. Silvia Schlemenson y es producto del desarrollo de una tesis en la Maestría en Psicología Educacional de la misma Facultad.. En este estudio la producción discursiva es entendida como un modo de producción simbólica que permite inferir rasgos de la dinámica psíquica de los niños a lo largo del proceso terapéutico. Se presentan aquí algunos aspectos teóricos y metodológicos, y resultados hallados en un estudio lexicométrico aplicado al discurso que uno de los niños despliega en sesiones a lo largo de dos años de tratamiento psicopedagógico. Se describen aspectos del contenido y de la forma de su discurso, y se presentan hipótesis clínicas inferidas a partir de los aportes del psicoanálisis contemporáneo. De esta manera, se da cuenta de transformaciones en la dinámica psíquica que se suscitan al interior de la clínica psicopedagógica, visibles a partir del análisis de la producción discursiva, y que repercuten en la calidad de los aprendizajes, entendiendo a los mismos en términos de producción simbólica.

Palabras clave
Producción discursiva, Tratamiento psicopedagógico, Transformaciones, Problemas de aprendizaje

Abstract
DISCURSIVE PRODUCTION TRANSFORMATIONS OF CHILDREN WITH LEARNING DISORDERS IN PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT: CLINICAL HYPOTHESIS FROM LEXICOMETRICS ANALYSIS
This paper presents a longitudinal exploratory study about oral discursive production of children with learning disorders in psychopedagogical treatment. This research is part of the Department of Clinical Psychopedagogy (Department of Psychology, UBA) directed by Dr. Silvia Schlemenson and of a thesis in Educational Psychology (UBA). In this study the discursive production is understood as a mode of symbolic production, which allows to infer psychic dynamics of children throughout the therapeutic process. We present here some theoretical and methodological aspects and results found in study lexicometric study applied to speech that one of the children displayed in sessions over two years of psychotherapy. We describe aspects of the content and form of his speech, and presents clinical hypotheses inferred from the contributions of contemporary psychoanalysis. So we show, transformations that arise within clinical psychopedagogy, visible from the analysis of discursive production and affecting the quality of learning.

Key words
Discursive production, Psychopedagogical treatment, Transformations, Learning disorders

El presente trabajo da cuenta de aspectos teóricos, metodológicos y algunos resultados de un estudio exploratorio y longitudinal de la producción discursiva oral de niños con problemas de aprendizaje en tratamiento psicopedagógico grupal. La investigación se desarrolla en el marco de la Maestría en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA) y del plan de trabajo de una Beca de Maestría UBACyT (2009), y forma parte de una investigación de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la misma Facultad, dirigida por la Dra. Silvia Schlemenson, titulada: "Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico" (P050).

Aportes conceptuales
Desde una perspectiva psicoanalítica y conceptualizando al lenguaje en la clínica, Green (1995) dice que "Si el lenguaje es mediación hacia el inconsciente, entonces hay que someter la palabra y sus condiciones de producción a una modificación tal que la función mediadora se vuelva audible. Dicho de otro modo, hay que hablar de otra manera e inventar otros parámetros para el intercambio verbal" (p. 110). En este estudio se entiende al discurso que se despliega en la clínica psicopedagógica como una modalidad de producción simbólica que permite inferir algunos rasgos de la dinámica psíquica de los niños que participan en dicho proceso, así como posibilita considerar avances, retrocesos o posibles estancamientos. Green (1995) sostiene que el encuadre clínico "(…) favorece, por lo tanto, la eclosión de una realidad tercera suscitada por objetos del tercer orden (transicionales) - en el cual los objetos "linguaicos" sustituyen a todos los tipos de objetos de la realidad psíquica y material- (…)" (p. 111) y posibilita al terapeuta escuchar de un modo particular a lo que se dice en sesión, escuchar algo de "otro orden", y a partir de ello, realizar intervenciones específicas para cada paciente. Álvarez (2010) destaca que para poder hablar, el niño debe renunciar a la obtención del placer inmediato e "investir al lenguaje como un objeto del cual desea apropiarse" (p. 62), en tanto actividad sustitutiva que ofrece la posibilidad de producir sentidos propios y abre la posibilidad de investir nuevos objetos promotores de placer.
Schlemenson (1999) plantea que "la producción discursiva posee una fuerte impronta social, en cuanto a que su producto (las palabras, las oraciones, los relatos) carece de valor en la medida que no sea compartible con el producto de los otros. Prevalece un código

social que debe ser conocido y respetado para que un sujeto sea hablante de una lengua (…) el lenguaje como instrumento expresivo posiciona además a quien lo usa y lo obliga a ordenarse para ser comprendido." (p. 5). Es decir, que aspectos íntimos y la consideración del código social se articulan en término de procesos terciarios (Green, 1996) produciendo discursivamente de modo tal que aspectos fantasmáticos y formales se combinan sin que el proceso primario no sature al secundario, ni viceversa.

En síntesis, la producción discursiva permite visualizar marcas subjetivas, constituyéndose como "el vehículo privilegiado de lo que se produce en el espacio clínico, el soporte y la herramienta de las transformaciones psíquicas posibles por la relación que escapan a su naturaleza y a su lógica, y que imponen siempre su límite" (Álvarez, 2010, p.43).

Bajtín (1992) articula la dimensión individual y ajena del discurso, al considerar que el enunciado de un sujeto es respuesta a un enunciado anterior, que a su vez exige respuesta del otro. A esto lo denomina "dialogismo", en donde distintas voces internas y externas entablan un diálogo, proponiendo a la dimensión del otro como intrínseca al despliegue discursivo de cada sujeto hablante: "La historia es así un diálogo de "voces" y el sujeto una "intersección" de voces" (Bajtín, 1992, p. 17). Acerca de los primeros tiempos de la constitución psíquica de un niño, Aulagnier (1975) sostiene que los seres humanos nacen en un espacio hablante, el microambiente familiar, que en los primeros tiempos de vida representa para el niño la totalidad del mundo. El discurso del grupo primario está impregnado de expectativas, temores, deseos, fantasías, frustraciones, silenciamientos, entre otras cuestiones, que circulan y conforman la oferta simbólico-libidinal de la cual el niño se apropiará de un modo particular e incidirá en su productividad simbólica.

La producción simbólica es entendida como actividad representativa, como trabajo psíquico de metabolización de la información (Aulagnier, 1975). Los niños construyen al mundo y a sí mismos en las permanentes interpretaciones que realizan, otorgando cualidad psíquica a distintos objetos que se les presentan como libidinalmente interesantes o significativos. La actividad representativa según Aulagnier (1975) implica un trabajo de sustitución, de interpretación a partir del cuál se representan objetos psíquicos mediante diferentes modalidades de funcionamiento que aparecen en forma sucesiva, pero no se destituyen unas a otras. Por el contrario, la coexistencia de distintas modalidades de representación enriquece, complejiza y vuelve heterogénea a la actividad psíquica de los sujetos.

Schlemenson (2001) define el aprendizaje como un complejo proceso de transformación e inclusión de novedades por el que cada sujeto se relaciona con objetos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan según su historia personal. En términos de producción simbólica, es proceso de interpretación y dotación de sentidos subjetivos-singulares que cada quién realiza acerca de los objetos del mundo (Schlemenson, 2001). El aprendizaje es considerado psíquicamente satisfactorio cuando los procesos de investimiento y desinvestimiento se combinan dinámicamente, instalándose formas dúctiles de simbolización (Schlemenson, 2009).

Acerca de la propuesta clínica

La Cátedra de Psicopedagogía Clínica cuenta con un Servicio Asistencial para niños y adolescente con dificultades en el aprendizaje. Desde una perspectiva apoyada en conceptualizaciones del psicoanálisis contemporáneo, se abordan las problemáticas de simbolización de los pacientes que se encuentran transitando su escolaridad con algún tipo de dificultad o restricción en su productividad simbólica.

Allí se realizan procesos diagnósticos individuales y conformados por entrevistas a padres para rastrar antecedentes histórico libidinales y motivo de consulta, y cuatro encuentros con el niño, en los que se administran diferentes pruebas para conocer el modo de despliegue de distintas modalidades de producción simbólica (gráfica, discursiva, cognitiva, lecto-escrita). Se realizan diagnósticos diferenciales y se ponen en relación los datos obtenidos a lo largo de todo el proceso, a partir de los cuales se organiza una entrevista de devolución en la que, de considerarse necesario, se acuerda la derivación a tratamiento psicopedagógico. Este espacio es de carácter grupal, y, paralelamente, funciona un grupo de orientación a padres que acompaña el proceso clínico de los niños. El tratamiento se propone como un espacio de apertura de oportunidades de elaboración de conflictivas que restringen las posibilidades de producción simbólica, que implican grandes montos de sufrimiento psíquico y coartan la participación satisfactoria en el entorno escolar (Schlemenson, 2009). En el transcurso de las sesiones los terapeutas favorecen el despliegue de diversas modalidades de producción simbólica: dibujo, escritura, lectura, oralidad, que sirven también de base para la elaboración de otras intervenciones. Se parte del supuesto de que las restricciones en el aprendizaje pueden visualizarse en las distintas producciones simbólicas que un niño despliega en la sesión (Schlemenson, 2001), y fomentar transformaciones a partir de las intervenciones de los terapeutas en la dinámica grupal. En especial, en lo que a la producción discursiva oral de los niños se refiere "El terapeuta favorece un despliegue del discurso que tiende a reducir la censura y a estimular la expresión tanto en las formas como en los contenidos, del estilo peculiar de elaboración, que se traduce en una modalidad discursiva singular" (Álvarez, 2010, p.101).

La propuesta metodológica

El objetivo general planteado en el estudio fue conocer las características de la producción discursiva oral de niños con problemas de aprendizaje así como sus posibles variaciones en un tramo de tratamiento psicopedagógico grupal para luego hipotetizar sobre los procesos psíquicos intervinientes. Teniendo este objetivo como norte, se elaboraron una serie de etapas de análisis del material recolectado. El material consistió en sesiones desgrabadas pertenecientes a un tramo del tratamiento.

Una primera instancia consistió en un estudio estadístico a partir de la aplicación de distintos procedimientos correspondientes al programa SPADT 5.5. Primero se realizó un Análisis Factorial de Correspondencias (AFCS) y luego una Selección Automática de Respuestas Modales (SARM). El este AFCS permitió establecer la existencia de diferencias léxicas en la producción discursiva de los niños del estudio en tres tiempos que se diferenciaron de forma arbitraria en un tramo del proceso de tratamiento, al poner en relación las sesiones de tratamiento con las palabras distintas utilizadas por cada niño. Luego se aplicó el procedimiento SARM, que presenta en orden decreciente las sesiones típicas de cada uno de los tres períodos, a partir del cálculo del perfil léxico medio. De este modo, se recuperaron las sesiones completas, sobre las cuales se procedió a realizar una segunda fase de análisis.

En esta segunda etapa, y ya confirmadas las diferencias léxicas, se elaboró un sistema de categorías de análisis para luego estudiar las asociaciones entre estas categorías y el tiempo cronológico mediante un segundo AFCS. A la hora de elaborar las categorías del estudio que aquí se presentan, se seleccionaron dos dimensiones: Aspectos del contenido y Aspectos formales del discurso. La primera dimensión incluyó las siguientes subdimensiones, cada una

con una serie de categorías: Intencionalidad del hablante; Temática y modo de referencia; Interlocutor; Persona referida en la emisión; Ámbito referido; Medio de expresión. Y la segunda dimensión a las subdimensiones Tipo de discurso y Forma gramatical con un grupo de categorías que permitió visualizar las modalidades de expresión de cada subdimensión.
Una vez que se categorizaron las sesiones típicas, se aplicó un segundo AFCS para estudiar las interrelaciones entre los tres períodos terapéuticos diferenciados y las dimensiones de análisis que se definieron para dichas categorías a los efectos de dar cuenta de las variaciones de los discursos de los niños en tratamiento.

Caso clínico: La producción discursiva de Santiago

Acerca del diagnóstico
Uno de los niños participante del estudio fue Santiago, un niño de 7 años de edad cuando fue diagnosticado por sus problemas de aprendizaje.Cursaba segundo grado en una escuela estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y vivía con sus padres y sus dos hermanos.
El motivo de consulta fue que Santiago no copiaba en clase (atribuido al nacimiento de su hermana menor), y que tenía dificultades para concentrarse y responder a la tarea. Santiago presentaría escasa tolerancia a la frustración, ubicándose en un lugar de desvalorización e incapacidad.
En relación al habla, los padres cuentan que hizo un retroceso en los inicios de este aprendizaje a partir del nacimiento de un primo. Remiten que el niño aprendió sólo diversas cuestiones, como ser el control de esfínteres o y a caminar.La madre tiende a desestimar ciertos dichos del padre, tomando el control de la información brindada a la terapeuta. Asimismo, su discurso se caracteriza por presentar cierta desimplicación en los relatos, ubicando en el exterior culpas y responsabilidades, y por tornarse cerrado a intervenciones de terceros. El discurso paterno se presenta contradictorio en diversas oportunidades y denotando fuertes identificaciones con su hijo en el lugar de niño.
Santiago despliega en ocasiones un discurso que parece de un niño más pequeño, a la vez que la dislalia que presenta parece ser sintomática, pronunciando correctamente ciertas palabras que en otras oportunidades encuentra dificultoso. A lo largo del diagnóstico se pudo apreciar que el niño presentaba mejores posibilidades de organización cuando existía apuntalamiento por parte de un adulto, y encontraba ciertas restricciones para lograr un posicionamiento autónomo, dando cuenta de cierta fragilidad narcisística. Evitaba implicarse subjetivamente, recurriendo a la anulación de situaciones conflictivas y de aspectos deseantes colocados en la curiosidad. El modo prevalente de tramitación pulsional se caracterizaba por un fuerte control al servicio de modalidades de circulación libidinal rígidos que acotaban una producción simbólica potencialmente heterogénea. Específicamente, su producción discursiva tendía a realizar descripciones, evitando de este modo comprometerse y desplegar fantasmáticamente.

Algunos hallazgos lexicométricos e hipótesis interpretativas sobre el devenir discursivo de Santiago en sesiones de tratamiento
El primer AFCS permite afirmar que el léxico de Santiago presenta diferencias estadísticamente significativas según los tres períodos de tiempo diferenciados. A partir de estos resultados se realizó un segundo análisis para poder describir las diferencias halladas: Se seleccionaron las sesiones típicas de cada uno de los tres agrupamientos temporales aplicando el procedimiento SARM para obtener las sesiones típicas de cada período delimitado.
En una siguiente etapa, se identificaron las emisiones del Santiago en las sesiones de mayor tipicidad; se categorizaron esas emisiones de acuerdo a las dos dimensiones de análisis identificadas, sus subdimensiones y sus categorías y, finalmente, se aplicó un segundo AFCS para estudiar las asociaciones entre las categorías que comprenden esas dimensiones y el tiempo cronológico en el que se ubican las sesiones típicas. Se describieron los tres períodos consignando las categorías características de cada uno de ellos, ejemplificando cada categoría con viñetas recortadas de las sesiones, y finalmente se presentaron las hipótesis interpretativas acerca de la dinámica psíquica subyacente.
Por cuestiones de espacio, en esta oportunidad sólo se mencionarán las categorías que caracterizan a cada período y se presentará una síntesis interpretativa de las características del discurso de Santiago en cada uno de los períodos delimitados.
Las categorías propias del primer período fueron, respecto a la dimensión Aspectos de contenido: la no respuesta; la referencia a dificultades, al encuadre, a conocimientos evocados, a actividades extraescolares; las expresiones gestuales; la alusión a compañeros de escuela y al grupo terapéutico; y la referencia al ámbito escolar. En cuanto a la dimensión Aspectos formales las categorías fueron: pretérito definido, indefinido, pronombres indefinidos y las conjunciones subordinantes.
Las categorías propias del segundo período fueron, respecto a la dimensión Aspectos de contenido: la referencia a datos, conocimientos evocados, conceptos, correcciones, conocimientos autorreferenciales, así como también asiente; la direccionalidad de sus enunciados hacia las terapeutas como interlocutoras; la referencia al ámbito familiar y terapéutico. En cuanto a la dimensión Aspectos formales, las categorías fueron: discurso narrativo, narrativo incompleto; sustantivos comunes y propios, pronombres demostrativos y posesivos.
Las categorías del tercer período fueron, respecto a la dimensión Aspectos de contenido: pregunta; la referencia a datos, materiales, procedimientos, preferencias personales, conocimientos autorreferenciales, actividades escolares; la alusión a otros; la referencia al ámbito terapéutico. En cuanto a la dimensión Aspectos formales las categorías fueron: pronombres personales, adjetivos calificativos y verbos en tiempo presente.

A partir del análisis del discurso de Santiago en el primer período se encuentra que el niño despliega estrategias para evitar conectarse subjetivamente, evadiendo situaciones conflictivas y dolorosas: no responde a preguntas de las terapeutas o desvía el tema de conversación, permanece en silencio. Con una actitud oposicionista, evita producir y elude la convocatoria a realizar trabajos reflexivos que promuevan procesos de reelaboración psíquica. Proyecta en otros niños aspectos angustiantes y dificultades, y le es difícil contactarse con experiencias pasadas, sentimientos y expresar opiniones propias. Pocas veces logra conectarse con aspectos personales, y de hacerlo, es apoyándose en las terapeutas. Este período se caracteriza entonces por el fuerte despliegue de estrategias defensivas que empobrecen sus posibilidades de producción simbólica. El sufrimiento psíquico de Santiago parece pasar por este modo rígido de posicionamiento que no le permite aún, simbolizar ni elaborar aspectos de sus experiencias.
En un segundo período Santiago comienza a presentar mayores posibilidades de conectarse con su subjetividad y de compartirla con otros, a veces a través de estrategias proyectivas que le garantizan cierta distancia y resguardo, pero que luego ceden gracias al apun-

talamiento de las terapeutas. Da cuenta de sus propias dificultades y errores, y ya no sólo de los ajenos, pudiendo tolerar la propia falta sin que esto amenace su estabilidad. Compartir estas cuestiones con los integrantes del grupo da la oportunidad a que intervengan sobre aquello que le sucede, abriendo procesos reflexivos que podrían favorecer reelaboraciones psíquicas. La incorporación del discurso narrativo potencia este proceso: presenta mayores y mejores posibilidad de compartir aspectos de su subjetividad. Considera a sus interlocutores, incluyendo información necesaria para que comprendan mejor lo que desea comunicar, enriqueciendo la transmisibilidad de su discurso. Santiago presenta en este segundo período una mayor apertura de su subjetividad ante el encuadre clínico, y una mayor libidinización del espacio terapéutico.

En el tercer período terapéutico se producen cambios importantes: Santiago sigue profundizando el intercambio con otros niños del grupo, presentando mayor interés y receptividad por sus intervenciones y producciones. El espacio terapéutico parece haberse constituido como un espacio de confianza libidinizado, requisito infaltable para que las intervenciones de las terapeutas y el intercambio con sus compañeros potencien nuevos trabajos psíquicos. Valora sus producciones y procedimientos, soportando la posibilidad de que dificultades o errores queden en evidencia. Esto podría indicar nuevos recursos narcisísticos que le ofrecen más solidez. Ensaya distintos posicionamientos respecto a los productos y procedimientos que realiza, así como comienza a introducir la temática escolar de modo autorreferencial. Cuando aparecen temáticas que le resulta engorroso hablar, recurre a otros modos de comunicación, lo cual alude a cierta flexibilidad psíquica, a que cede el repliegue subjetivo y la fuerte defensa que desplegaba en los momentos iniciales del tratamiento.

Palabras finales

La presentación del devenir discursivo de Santiago es un ejemplo de lo hallado a lo largo del desarrollo de la tesis. El análisis lexicométrico de otros niños participantes del estudio, da cuenta también de sus transformaciones léxicas, a la vez que el análisis de las sesiones típicas de cada uno de los períodos del tratamiento reflejan transformaciones significativas en el modo de producir discursivamente: se hallan procesos de flexibilidad y complejidad psíquica, incorporación de aspectos reflexivos y creativos, potenciación de posicionamientos más autónomos y mayor heterogeneidad en la actividad representativa. Estos hallazgos valorizan los aportes de la clínica psicopedagógica al tratamiento de niños con problemas de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez, P. (2010) Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización. Buenos Aires, Teseo.

Aulagnier, P. (1975) La violencia d la interpretación. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Aulagnier, P. (1984) Un intérprete en busca del sentido. Buenos Aires, Siglo XXI

Aulagnier, P. (1991) El trabajo de la interpretación. Revista Zona erógena. Nro 6.

Bajtín, M. (2000) Yo también soy. Fragmentos sobre el otro. México, Taurus.

Bécue, M. (1991) Análisis estadístico de datos textuales: métodos de análisis y algoritmos. París: CISIA.

Green, A. (1996) La metapsicología revisitada. Buenos Aires. Eudeba

Green, A (1995) El lenguaje en el psicoanálisis. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Klein, I. (2007) La narración. Buenos Aires, Eudeba.

Morin, E. (2000) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.

Schlemenson, S. (comp) (2001) Niños que no aprenden. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, Paidós.

Wettengel, L. (2001) Los senderos de la transmisión. Historia y herencia psíquica. En Niños que no aprenden. Buenos Aires, Paidós

SIGNIFICACIÓN HISTÓRICO-DINÁMICA DE LA PRODUCCIÓN COGNITIVA EN EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Kaczka, Analia; Wald, Analía
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

Resumen

Los desarrollos del presente artículo están vinculados al Programa de Investigación que la Cátedra de Psicopedagogía Clínica lleva a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo de investigación se enmarca en el Programa de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad que, desde 1986, brinda psicodiagnóstico individual y tratamiento psicopedagógico grupal con orientación psicoanalítica a niños con problemas de aprendizaje pertenecientes a sectores de pobreza. El objetivo del artículo es presentar, a través del caso clínico de una niña, una modalidad diagnóstica que posibilita la significación histórico-dinámica de las características específicas que adquieren las producciones cognitivas. Para ello se presentarán los aspectos centrales de las transmisiones parentales, las características más sobresalientes de las producciones proyectivas de la niña y los puntajes relevantes que obtiene en el WISC IV. El diagnóstico psicopedagógico permite situar cuáles son los objetos o áreas selectivamente evitados para cada niño y otorgar significación histórico-dinámica a los proceso de sustracción de investiduras que restringen los aprendizajes. De este modo, se constituye en la brújula del trabajo terapéutico orientado a la apertura a modalidades alternativas de placer en el encuentro con los objetos sociales.

Palabras clave

Significación, Diagnóstica, Aprendizaje, Simbolización

Abstract

HISTORICAL- DYNAMIC SIGNIFICANCE OF COGNITIVE PRODUCTIONS IN PSYCHOPEDAGOGIC DIAGNOSIS

The developments of this paper are related to the Research Program that the Chair of Clinical Psycho-pedagogy has held in the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires. The research is carried out within the frame of a Clinical Program which, since 1986, has provided psychoanalytically orientated individual psycho-pedagogical diagnosis and group treatment for children with learning problems living in poverty The aim of this paper is to present, through the case of a child, a diagnostic modality that provides dynamic historical significance to the specific characteristics that cognitive productions show within the diagnostic process. To this aim, key aspects of parental transmissions, the salient features of the projective productions of the girl and the relevant scores obtained on the WISC IV are presented. Psycho-pedagogical diagnosis allows to determine which objects or areas are selectively avoided for each child and provide dynamic historical significance to the libidinal subtraction process resulting in learning restrictions. Thus, it is the compass of therapeutic work aimed at opening to alternative pleasure seeking activities in the encounter with social objects.

Key words

Diagnostic, Significance, Learning, Symbolization

Introducción

Los desarrollos del presente artículo están vinculados al Programa de Investigación que la Cátedra de Psicopedagogía Clínica lleva a cabo dirigido por la Dra Silvia Schlemenson en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo de investigación se enmarca en el Programa de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad que, desde 1986, brinda psicodiagnóstico individual y tratamiento psicopedagógico grupal con orientación psicoanalítica a niños con problemas de aprendizaje pertenecientes a sectores de pobreza.

Los diversos modos de presentación de las restricciones en los procesos de simbolización de los niños y adolescentes pueden ser evaluados mediante el análisis de las características sobresalientes de su actividad gráfica, narrativa y lecto-escrita (Schlemenson, 2009). El proyecto central que tenemos en curso tiene por objeto elaborar conceptualizaciones y herramientas clínicas para evaluar las diferentes producciones de cada uno de los niños al momento de la consulta, durante y al final de su tratamiento. El objetivo es poder establecer hipótesis acerca de cuáles son las transformaciones psíquicas subyacentes a las modificaciones evidentes en las distintas producciones a lo largo del tratamiento.

La producción simbólica se define como la actividad psíquica mediante la cual el sujeto deja marcas significativas en su modalidad de representar el mundo, la sociedad y la cultura en la que se encuentra inserto a través de sus formas singulares de escribir, dibujar, leer, pensar y hablar (Schlemenson, 2009).

En los niños con problemas de aprendizaje las producciones simbólicas suelen estar marcadas por fuertes tendencias al desinvestimiento de los objetos sociales (Schlemenson, 2001, 2009). El desinvestimiento (Green, 2005) es un mecanismo de retiro de cargas libidinales de los objetos considerados amenazantes que limita el interés por el conocimiento selectivizando restringiendo las áreas de encuentro de la realidad social (Schlemenson, 2010)

El objetivo del presente artículo es presentar, a través del caso clínico de una niña, una modalidad diagnóstica que posibilita la significación histórico-dinámica de las características específicas que adquieren las producciones cognitivas. Para ello se presentarán los aspectos centrales de las transmisiones parentales, las características más sobresalientes de las producciones proyectivas de la niña y los puntajes relevantes que obtiene en el WISC IV (Taborda, A., Brenlla, ME y Barbenza, C. (2011)

Lucy, la niña amable (1)

"Una persona amable es aquella que por su actitud complaciente es digna de ser amada"

(Diccionario)

Lucy, al momento del proceso diagnóstico, tenía 10 años y 9 meses. Es hija de Lina (42 años, paraguaya, que trabaja en casas de familia) y de Aurelio (39 años, oriundo de una provincia del interior del país, encargado en un depósito de aduana). Ambos concurren al servicio derivados por la maestra de apoyo de la niña

Dice el padre: "*venimos porque le cuesta aprender…en que se le quede en la cabeza y además es tímida. No te dice, no le podes sacar palabra. Le preguntás, pero no te dice… y a veces te saca de lugar, porque en mi época si no estudiaba… me daban para que tenga y yo no quiero eso. Por ahí…no sé...tener culpa de uno mismo. Yo le hago hacer las tablas y no me lo hizo. Yo le digo si vos no estudias, el día de mañana, no vas a ser nadie. Vas a tener que luchar como papá o trabajar en casa de familia como tu mamá".*

Según la madre: "*Está muy encerrada. De por sí, no hace nada. Le cuesta leer. Y se pone a llorar en la escuela porque no le sale. Si vos no le decís que tiene tarea…y a la última hora…aaah sí, tenía tarea…y te da una bronca…pero yo no la puedo ayudar, tiene que ser alguien que sepa. Es una pena porque es taaan buena mi hija"*

La terapeuta pregunta por los otros hijos. Allí Lina cuenta sobre Cesar (18 años).

T: "¿Y va a la escuela?"

L: "No, porque está enfermo".

T: "¿Qué tiene?"

L: "Leucemia, pero está bien. El año que viene ya va a ir."

…"*y está Wendi"* (6), dice Aurelio, "*que nada que ver…es tan despierta. No le cuesta nada. Son muy distintas"*. A lo largo del encuentro, insiste en comparar ambas hijas aseverando cuan diferentes son. Es como si una representara los fracasos y la otra constituyera el resumen de todas las virtudes. De pronto Aurelio dice: "*Ella tiene más hijos.*" Lina entonces se ve convocada (¿o forzada?) a enumerarlos:" *Carlos (25), Hugo (21), Deisy (23). Ehhh…son mayores, pero solo vive conmigo Cesar".* Son hijos de otros cuatro hombres que conoció en Paraguay. En la entrevista siguiente, dirá que tiene una hija más (Monica, 18 años). Y también dirá, que en realidad Cesar ya no vive con ellos sino con su madrina, pues discuten demasiado. Al próximo encuentro llega solo Aurelio argumentando que su esposa no puedo venir. Cuenta sobre su infancia en el interior en donde vivió con su abuela materna, pues su madre se fue de la provincia para trabajar cuando él tenía 12 años. Son tres hermanos de tres padres diferentes. Sin embargo, Aurelio asegura que su madre nunca hizo pareja.

T: "¿Cómo fueron esos tiempos?"

A: "Difíciles, porque soy de madre soltera y uno quiere conocer a su padre".

Lina y Aurelio se conocieron cuando ella tenía veinticinco años y él veinte. Lina vino sola a Buenos Aires dejando a sus 5 hijos en Paraguay al cuidado de su madre. Luego, hablamos sobre los primeros tiempos de Lucy.

A: "Yo quería un hijo, un varón y seguimos buscando y nació Wanda, que es peor que un varón "(ríe).

T: "¿Cómo era Lucy de bebé?"

A: ***"Muy amable****, muy…callada…tímida."* A los veinte minutos de la sesión, ingresa Lina. Está muy enojada: "*Me dijo que me iba a buscar por el auto y no pasó. No me buscó.*" Los reproches entre ambos se suceden. Hay bronca y hostilidad. Lina comenta que Aurelio dice cosas hirientes, que discuten delante de los chicos y que no quiere salir ni estar con otra gente. "*El no va a cambiar. Es mejor separarse y punto".* Aurelio la interrumpe: *"si yo tengo que hablar… yo le dije que traiga a sus hijos y me hice cargo. Los crié sin que nadie nos ayude ¿o no?"* Lina responde: "*sí ,y qué?. Yo no digo que él es malo. Nunca me pegó, pero a veces prefiero que me pegue. Él no va a cambiar y yo tampoco."* En la pareja hay desacuerdos, discusiones y puntos de vista diversos. Sin embargo, despliegan una manera similar de hacer frente a las conflictivas subjetivas, intrapsiquicas,: los conflictos aparecen como a pesar de ellos mismos. Se les imponen y sus respuestas restrictivas evidencian dificultades para su tramitación. Todos estos acontecimientos que remiten a conflictos y situaciones dolorosas son nombrados como por casualidad. No hay posibilidad de establecer relaciones significantes entre aquello vivenciado y ellos como padres. Ambos cargan con una historia y con los efectos de aquello que no han podido elaborar: infancias con abandonos que se repiten de padres a hijos y, de éstos, en aquellas elecciones de parejas que atraviesan por circunstancias similares.

La entrevista sucede en un clima de tensión, sin embargo, pueden continuar hablando de Lucy y de la preocupación que sienten por ella. *"Desde que nació fue la más mimada. No queríamos que le pase nada. Cuando empezó a caminar era miedosa…tímida, que es lo mismo que miedosa. Cuando empezó el jardín lloraba todo el tiempo. Ella lloraba y yo también por dejarla. Todo le costó mucho: dejar la mamadera, los pañales, dormir sola…es decir…nunca durmió sola. Dormía con nosotros hasta los dos años, con sus hermanos mayores y ahora con Wendi*".

Aurelio dice que quiere que Lucy estudie*, "que sea alguien…no como yo, que no pude y su mamá tampoco." A lo que Lina agrega: "que tenga un trabajo digno. Bien para ella, que yo no tuve…además, es tan inocente…tan buena mi hija…"*

Lucy se presenta, efectivamente, como una niña *amable*. Tiene problemas para aprender como ambos padres habían anunciado y es muy tímida y sosegada. En la relación directa (diálogos, conversaciones), el otro se le vuelve perturbador. Asume entonces una posición pasiva e indiferenciada que le imposibilita la construcción de relatos propios. Se hacen evidentes procesos de desligadura y retiro libidinal significativo de los objetos culturales. En la actividad gráfica el vacío ocupa el lugar de la conflictiva. Aquí también pueden observarse dificultades para vincularse con los demás y con el contexto. En sus dibujos pobres, esquemáticos y cliché realiza un fuerte intento por negar su padecer y no perder el control frente a los demás. Mecanismo que fracasa, pues en el texto escrito se hace visible la angustia que intenta evitar. Por ejemplo, sobre el Dibujo Libre, cuyo contenido es una casita con flores escribe: *"Había una vez una niña llamado sol que le gustava las flores y un día se al bosque y en contro una flor que lo toquaba y se morían un día ella lo toco y no murió y a y habían duendes porque no moriste no se es raro y un dia lotoco y ay murió"*. Tal como sucede en la entrevista con sus padres, el conflicto se deja ver a través de Lucy. Aquí también, la sensación es que se hace visible a pesar de ella. No puede decir sobre lo que la afecta, ni preguntarse, ni angustiarse. Sin embargo, aquello de lo que padece surge, se nos impone. Al solicitarle una escritura espontánea insiste la temática de la pérdida, el abandono y la dependencia del otro: "*Había una vez una niña llamada macarena que a ella le gustaba jugar mucho jugaba con sus hermanos y un día quiso jugar con su(tacha lo que parece la última letra) amiga(tacha lo que parece la última letra) llamada celeste y fue a su casa y no la encontraba después fue a su casa y les dijo macarena a sus papas que celeste se mudó muy lejos y macarena nuca más (tacha) jugo."*

En el WISC IV, la producción cognitiva general muestra un carácter restrictivo y con un marcado desinvestimiento en distintas áreas del conocimiento. Lucy no manifiesta disconformidad o resistencia aceptando cada una de las pruebas con la misma pasividad. Tampoco pareciera sentir curiosidad por lo novedoso. La niña se

muestra insegura depositando el saber en el otro formulando sus respuestas en tono de preguntas. Su puntaje promedio es de 6.33, siendo su mejor desempeño el obtenido en el índice Razonamiento Perceptivo, ya que pareciera que los soportes gráficos le permiten organizar sus ideas y discurso. Su producción es sumamente heterogénea en las diferentes actividades. En cada uno de los siguientes índices, Memoria Operativa, Velocidad de Procesamiento y Razonamiento Perceptivo, presenta respectivamente un solo subtest con puntuación muy por encima de su propia media (Letras y Números, Conceptos y Búsqueda de Símbolos) y varios descendidos. Surge la pregunta por las discrepancias que presenta al interior de los índices. Por ejemplo, ¿por qué logra una puntuación de 10 en Búsqueda de Símbolos y 4 en Animales si ambos subtests demandan velocidad de procesamiento?. ¿Cómo produce Lucy? Ella resuelve muy despacio sin cometer errores. Sin embargo, pareciera no considerar la variable tiempo, que en el subtest Animales es fundamental. Este aspecto parece no importarle. No se perturba frente a las exigencias del ambiente pues sencillamente no las considera. Similares diferencias se observan en el índice Memoria Operativa donde obtiene en Letras y Números 9 y en Retención de Dígitos 5. ¿Qué sucede en esta niña que frente a tareas que implican capacidades similares obtiene resultados sumamente discrepantes? Por otra parte, en Conceptos, subtest en el que obtiene la mayor puntuación (12), se hace presente el autocontrol que Lucy se impone, pues además de confrontar cada imagen con las de las otras filas, descartando posibilidades, frena el impulso de dar por cierta una respuesta antes de examinar las próximas. Solo en Comprensión Verbal hay cierta uniformidad donde todos los valores se encuentran descendidos obteniendo los puntajes más bajos. Aquí se pone de manifiesto una vez más que aquello que involucra la relación directa intersubjetiva, mediante la palabra hablada, perturba sus posibilidades cognitivas.

Significación histórico-dinámica de las perturbaciones

Al comienzo de la vida de Lucy, primó la sobreprotección y las dificultades en la separación y sustitución de objetos primarios de satisfacción. ¿Qué sentido tendrá (y qué efectos en la niña) aquello que manifiesta la madre cuando dice que hubiera querido que no le pase nada a su hija y en consecuencia la cuidan demasiado. Tal vez responda a un intento de reparación por parte de Lina, que dejó a los hermanos de Lucy, en los comienzos, al cuidado de otros. Estos otros hijos, que habrían tomado a la niña como objeto para transformar el afecto en sobreprotección. O de Aurelio, que fue cuidado por su abuela. Cuando un psiquismo incipiente no tiene las oportunidades necesarias para generar demanda, pues ésta se satisface inmediatamente o antes de que se produzca, las ocasiones de crear representantes psíquicos que sustituyan ese objeto que no está, se reducen restringiendo las posibilidades de simbolización, tal como ocurre en las producciones de Lucy. ¿Cómo pueden incorporarse, metabolizarse esas experiencias primeras? El atravesamiento edípico genera identificaciones con la instancia parental, pero no con lo que los padres dicen o hacen, sino más precisamente con lo no dicho, con las representaciones, valores y modos de resolución que persisten a través de las generaciones. Y otros atravesamientos: la impronta de la cultura, las vicisitudes actuales, la escuela, los otros (hermanos, amigos, vecinos) que forman parte de la escena generando nuevas relaciones, identificaciones y modos vinculares. Lucy aparece y desaparece. Puede y no puede. En la heterogeneidad de su producción se deja ver ese mecanismo que insiste. ¿Será este modo de funcionamiento, esta modalidad de producción, un intento de *salirse* de ese lugar pasivo en el que fue ubicada por temor, culpa o agresión en sus vínculos intersubjetivos primeros?. Los datos históricos significativos rastreados en las entrevistas a padres permiten significar el posicionamiento de esta niña. Pues si bien el pasado no determina, adquiere importancia cuando nos detenemos a pensar en sus producciones, en sus dificultades para pensar por sí misma, formularse interrogantes o aprender en la escuela.

Todo trabajo psíquico creador e instaurador de simbolización supone una ganancia de placer sustitutiva. Placer de representar. Placer al producir simbólicamente (escribiendo, hablando, dibujando, leyendo…). Es en este proceso que la dimensión intersubjetiva potencia u obstruye el despliegue de la capacidad representativa. Lucy se muestra sumisa y dependiente y su modo de acercarse a los objetos socialmente valorados remite al modo en que se posiciona frente a su conflictiva psíquica. Parecería que Lucy se implica subjetivamente a través de mecanismos de sustracción de investidura. y esta modalidad genera un modo singular de inscripción de la temporalidad. Lucy pareciera vivir en un tiempo marcado por sus propias pulsaciones, imposibilitada de construir un proyecto identificatorio que sustente investiduras estables en el tiempo. El trabajo psíquico que la niña realiza no involucra enriquecimiento en términos de complejización del tejido psíquico sino un tránsito entre procesos de investidura y desinvestidura que no le aporta recursos para estar en mejores condiciones de elaborar la conflictiva.

A modo de conclusión

Las restricciones que caracterizan las producciones simbólicas de gran parte de los niños con problemas de aprendizaje, pueden ser consideradas como producto de un intenso trabajo psíquico mediante el cual el niño intenta controlar el despliegue fantasmático, que es significado como excesivamente conflictivo y amenazante. La sustracción de investiduras tiene por objeto la evitación de un displacer que comprometería para el sujeto su integridad psíquica. Sin embargo, el esfuerzo defensivo no elude el riesgo que trata de evitar: el cercenamiento del despliegue imaginativo produce un cierre cada vez mayor del aparato psíquico, obturando el acceso a situaciones placenteras. Las producciones simbólicas se tornan cada vez más precarias y más rígidas, con predominancia de aspectos evacuativos o de vacío que redundan en un empobrecimiento del tejido psíquico y en requerimientos defensivos cada vez mayores (Wald, 2010).

El diagnóstico psicopedagógico permite situar cuáles son los objetos o áreas selectivamente evitados para cada niño y otorgar significación histórico-dinámica al proceso de sustracción de investiduras. De este modo, se constituye en la brújula del trabajo terapéutico orientado a la apertura a modalidades alternativas de búsqueda de placer.

NOTA

(1) El psicodiagnóstico fue realizado por la Lic. Analía Kacska en el Programa de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y se presenta con el previo consentimiento informado firmado por los padres. Los nombres fueron modificados para mantener la confidencialidad.

BIBLIOGRAFIA

Green, A. (2010) El pensamiento Clínico. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Schlemenson, S. (2010) Procesos de Simbolización y Transformaciones psíquicas durante el Tratamiento Psicopedagógico . Presentación de un modelo teórico-clínico en Anuario de Investig. vol.17 Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene./dic. 2010, 191-98.

Taborda, A., Brenlla, M.E. y Barbenza, C. (2011) Adaptación argentina del WISC-IV en D. Wechsler. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños cuarta edición (WISC-IV) Buenos Aires: Paidós.

Wald, A. (2010) Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños. En Acta Psiquiátrica Psicol Am.Lat. 56 (1) Buenos Aires.

LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA EN EL INGRESO A EDUCACIÓN INICIAL. ESTUDIO DE CASO EN UN JARDÍN DE INFANTES

Llugain, Cecilia
Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

Resumen
El presente proyecto se propone analizar las expectativas, concepciones y prácticas de las familias y de los maestros sobre el ingreso a educación inicial en un Centro Educativo, desde la perspectiva sistémica. Este paradigma teórico privilegia las relaciones sobre los elementos, considerando al sistema familiar y al educativo en términos de interacción. Se postula que la forma en que el sistema educativo y el sistema familiar acompañen este proceso de iniciación a la vida escolar, incide en la manera en que los niños transitan por las primeras etapas educativas. Se plantea que el promover instancias conjuntas de trabajo entre el sistema familiar y el educativo, contribuye a la construcción del vínculo familia-escuela. Se trata de un estudio de caso, utilizando el enfoque metodológico cualitativo desde la Investigación Acción Participativa, buscando articular la intervención con la acción, dando lugar a que los sujetos de la investigación incidan sobre lo que se investiga. La investigación se llevará a cabo con niños que no tengan escolaridad previa y que ingresen a jardín de infantes con 3 años, lo que se fundamenta en la mayor cobertura, debido a la universalización de la educación inicial en nuestro país.

Palabras clave
Vínculo familia-Centro Educativo, Período de iniciación, Educación inicial

Abstract
THE CONSTRUCTION OF THE FAMILY - SCHOOL RELATIONSHIP, ENTERING TO THE INITIAL EDUCATION. STUDY OF A CASE IN A KINDERGARTEN
This project is intended to analyze the expectations, conceptions and practices of families and teachers about entering to an initial education in an Educative Center, from a perspective system. This theoretical paradigm privileges the relations on the elements, considering in terms of interaction, the family and educational system. The proposal is that the way of the educational and familiar system accompanies this process of introduction to school life, affecting the way in which children pass through the early stages of education. It is promoted that Instances for combined task between the family and the educational system, contributes to the family-school relationship. This is a studying case that utilizes the qualitative methodological perspective from Participatory Action Research, seeking to articulate the intervention with the action, making space for the subjects of research have an impact on what is investigated. The research will carried out with three year´s children without previous schooling entering to kindergarten, which it is based on the greater coverage, due to universal early education in our country.

Key words
Family-Educative Center relationship, Initiation period, Initial education

INTRODUCCIÓN

Durante los primeros años de vida los cambios son tantos y tan rápidos como no volverán a ser a lo largo de la vida, por lo que la primera infancia es considerada la fase de desarrollo más importante de todo el ciclo vital. Es un período fundamental en la constitución del ser humano, de sus competencias, habilidades y de su manera de relacionarse con el mundo, llevándose a cabo importantes procesos de maduración y aprendizaje que son los que permiten interactuar, integrarse y desarrollar al máximo las potencialidades de las personas.
El desarrollo infantil implica un conjunto de interacciones entre los aspectos biológicos, sociales y afectivos, en el que los adultos referentes ocupan un lugar fundamental para generar el clima de afecto y seguridad tan necesario para el óptimo despliegue de todas las capacidades. En esta etapa, estos adultos cuidadores, deben ser los garantes, dando lugar a que se respeten los derechos inherentes al ser humano y en particular, los relacionados con la infancia. Dentro de estos derechos, la educación como derecho universal, ocupa un papel destacado, tal como fue establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989): “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación”. El principal objetivo de la educación en esta etapa, es la atención integral a los niños, contemplando todas sus necesidades afectivas, físicas, sociales y de aprendizaje.
La educación es un proceso continuo, que se despliega a lo largo de toda la vida. Sin embargo, en los primeros años, los aprendizajes resultan fundamentales para el desarrollo integral del niño, de ahí que el ingreso a educación inicial adquiere vital importancia. El presente proyecto parte del supuesto de que la construcción del vínculo familia-escuela es central en el ingreso de los niños al nivel inicial, proponiendo investigar en torno a las expectativas, concepciones y prácticas de las familias y los maestros sobre el comienzo de la escolarización, en un Centro de educación inicial, desde el paradigma sistémico. La Investigación Acción Participativa constituye el enfoque metodológico cualitativo desde el cual se aborda el estudio de caso.

FUNDAMENTACIÓN

El ingreso al ámbito escolar supone para muchos niños, su primera separación parcial, diaria y regular del hogar (Etchebehere, et. Al., 2008), por lo que también se inicia un espacio de intercambio entre el Centro Educativo y la familia. El Jardín de Infantes se transforma en el lugar donde se le brinda al niño la posibilidad de interactuar con pares, implicando nuevos tiempos y nuevas rutinas, lo que favorece su individuación, crecimiento y posibilita su socialización.
La temprana infancia es una ventana de oportunidad para la adquisición de aprendizajes, por lo que el ingreso a educación inicial puede constituirse en factores potenciadores u obstaculizadores de los tránsitos formativos posteriores (Fraga y Silva, 2011). La presente investigación se llevará a cabo con niños de 3 años que in-

gresen por primera vez al sistema educativo, proponiéndose analizar la construcción del vínculo entre el sistema familiar y el escolar. La decisión de focalizar la investigación en esta etapa de la vida, se fundamenta en la importancia que tienen los cinco primeros años para el desarrollo integral del niño. Los primeros contactos de los niños con el ámbito educativo contribuyen en la construcción de los fundamentos para aprendizajes posteriores, tanto en lo relativo a la educación como en el despliegue de habilidades y competencias sociales. La educación es un proceso continuo, dinámico que tiene sus cimientos en la educación inicial, por lo cual resulta fundamental que tanto las familias como los Centros Educativos puedan acompañar y sostener los procesos de los niños en esta etapa fundamental del desarrollo infantil, generando entre sí comprensión y aceptación mutua.

ANTECEDENTES

En cuanto a la revisión de los antecedentes, las referencias al tema del ingreso a educación inicial son escasas. Las investigaciones consultadas, permiten comprobar que existe una honda preocupación en familias y docentes por encontrar la mejor manera de llevar a cabo este proceso de iniciación, buscando que el ingreso al jardín de infantes sea los más gratificante posible para todos los participantes.

El período de iniciación de la escolaridad ha sido investigado por diversos autores, tanto a nivel nacional como internacional. En España, en donde se ha llevado a cabo la mayor producción en torno a esta temática, las investigaciones toman en cuenta elementos de la comunidad educativa, aunque surgen dificultades para comprender la funcionalidad y la necesidad del período del ingreso a la educación (Conde Martí, 1982; Ariza, 1993; García, 1996; Gervilla, 1998; Alpi, 2002; Fernández Galván, 2004). Otros trabajos sobre este tema, se centran en el estudio de las emociones y conductas manifestadas por los niños cuando ingresan al jardín de infantes (López, 2004; Sánchez Rodríguez, 2007). Ellos señalan que es recomendable que en la planificación del ingreso de los niños al Centro Educativo, se considere tanto las opiniones del equipo docente como las realidades contextuales de las familias de los niños. Esta propuesta está relacionada con lo planteado en actuales publicaciones (Febrer y Jansà, 2011), que proponen hablar de proceso de "familiarización", haciendo referencia a la bidireccionalidad que se produce entre los participantes: el niño, su familia y los docentes.

MARCO TEÓRICO

El paradigma sistémico privilegia las relaciones sobre los elementos, llevando a considerar a la familiar y lo social en términos de entramado, de interacciones y de transformaciones (Vidal, 2001). A punto de partida de esta teoría, se entiende a la familia como un sistema abierto, heterogéneo y complejo, que intercambia con la estructura social en la que está inserta. Implica vínculos con el ámbito laboral de los miembros adultos, con la escuela de los hijos, con el barrio en que vive. Posee una estructura organizada en subsistemas (conyugal, parental y fraternal), los que mantienen entre sí vínculos estrechos y estables, compartiendo una historia y un código particular, permaneciendo unidos por necesidades básicas de sobrevivencia (Vidal, 2001). Esta estructura familiar tiene límites con el exterior, de los subsistemas entre sí y de los integrantes entre sí, límites que se pueden definir como fronteras, que operan como reglas y prescriben roles. La función fundamental de la familia es la de sostén del crecimiento y desarrollo de los niños, a partir de una secuencia ininterrumpida de interacciones recíprocas entre ambos sistemas (Dabas, 1998).

Se considera a la familia como un sistema en constante transformación, que intenta adaptarse a las diferentes exigencias de los distintos momentos de desarrollo por los que atraviesa (Minuchin, 1982). En cada fase del ciclo vital, el sistema familiar tiene tareas específicas que requieren cambios para poder llevar a cabo la transición de una fase a la otra (Dabas, 1998). Uno de los requerimientos a los que se enfrenta el sistema familiar durante el ciclo vital es el momento en que el niño debe comenzar a asistir a la escuela, lo que puede suponer un peligro para el equilibrio homeostático y dinámico de ese sistema. Desde el modelo sistémico, la escuela puede ser definida como un sistema inserto en la red social que admite el ingreso y egreso de singularidades, con límites claros que definen quiénes participan de qué transacciones y cómo lo hacen. Estos límites generan la diferenciación entre los miembros y la protección de la estructura jerárquica, donde lo esperado es que la jerarquía sea ocupada por el docente, que funciona como organizador del grupo escolar.

Cuando se menciona al periodo de iniciación del ciclo escolar, se hace referencia a las estrategias utilizadas por los Jardines de Infantes en el momento en que los niños comienzan a asistir. Este período ha sido descripto como el proceso de conocimiento durante el cual los niños y sus familias se integran a la vida escolar, acomodándose a esta nueva circunstancia.

El Centro Educativo recibe en forma conjunta al niño y a su familia, por lo que la construcción del vínculo escuela - familia se comienza a producir desde el ingreso del niño. Este periodo de iniciación de la escolaridad involucra un conjunto de expectativas, concepciones y prácticas de las familias y de los maestros sobre el ingreso a educación inicial, que dan lugar a diferentes formas de relación entre los docentes y los padres. Con respecto a las expectativas, son definidas como "la anticipación de una relación sistemática entre eventos u objetos en una situación futura" (Goldman, et. Al., 1987, p.181). Para esta investigación, las expectativas se refieren a las creencias de las familias y de los integrantes del Centro Educativo sobre los efectos esperados en la construcción del vínculo familia - escuela al comienzo de la escolarización de los niños.

En cuanto a las concepciones, constituyen los marcos referenciales epistemológicos y didácticos, que junto con los criterios ideológico-educativos y las consideraciones acerca del contexto social, familiar y educativo, actúan como parámetros que orientan la reflexión (Camilloni, A. et. Al., 1998). En este proyecto, se parte del supuesto que tanto las familias como los docentes poseen determinadas concepciones acerca de lo que implica el período de iniciación, las que han sido elaboradas a lo largo de su historia y se ponen en juego en el momento del ingreso de los niños en el jardín de infantes.

Al conceptualizar las prácticas se toma como referente a Bourdieu, apelando al concepto de habitus (Bourdieu, 1980). El habitus es conceptualizado (Bourdieu, 1980) como la relación entre dos sistemas de relaciones: por un lado, el sistema de relaciones históricamente construidas, que organiza el "campo" específico en que se desarrolla la práctica; por otra parte, el sistema de relaciones que produce a los agentes de las prácticas. Los habitus remiten a las condiciones sociales de la producción de estos agentes en su historia anterior. Sólo la puesta en relación de estos dos sistemas de relaciones permite comprender a las prácticas docentes y familiares en el inicio de la escolarización desde una perspectiva relacional e histórica.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Se parte de los siguientes supuestos:

· que en la medida que el sistema familiar comparta la labor educati-

va con el Centro Educativo desde el comienzo de la escolarización, se amplía la posibilidad de potenciar el desarrollo integral del niño.
- que las expectativas, concepciones y prácticas de familias y docentes van a incidir en la construcción del vínculo familia-centro en la etapa inicial del ciclo escolar.
- que promover instancias conjuntas de trabajo entre el sistema familiar y el educativo, en un diálogo horizontal, que habilite a la participación, fortalece el vínculo de los sistemas familia-escuela.
- que la toma de decisiones compartida en relación al comienzo de la escolaridad, entre los actores involucrados, permite que avance la participación de ambos sistemas.

A partir de estos supuestos, este proyecto postula que la forma en que estos sistemas interactúan y acompañan este proceso, incide en las primeras etapas del ingreso de los niños al sistema escolar, desde la perspectiva sistémica. Para ello, este proyecto se plantea como **problema de investigación: indagar la incidencia de las expectativas, concepciones y prácticas de las familias y de los maestros en la construcción del vínculo del sistema familiar con Centro Educativo, durante el inicio de la escolaridad en los niños de 3 años.**

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Desde esta investigación se formulan las siguientes preguntas:

a) ¿De qué modo incide en la construcción del vínculo familia-Centro Educativo en el período de ingreso de los niños al Centro de Educación Inicial

- las expectativas de las familias en torno a la iniciación escolar de los niños?
- las concepciones de las familias sobre el Centro Educativo?
- y las prácticas que realizan las familias en torno a la iniciación escolar?

b) ¿De qué modo incide en la construcción del vínculo familia-Centro Educativo en el período de ingreso de los niños al Centro de Educación Inicial

- las expectativas de los maestros en torno a la iniciación escolar de los niños?
- las concepciones del Centro Educativo acerca de los niños y sus familias?
- y las prácticas que realiza el Centro y los maestros en torno a la iniciación escolar?

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Este proyecto de investigación, propone los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Analizar la construcción del vínculo familia-Centro de Educación Inicial y su incidencia en el inicio de la escolarización en el nivel 3 años desde la perspectiva sistémica, en un Jardín de Infantes de Montevideo.

Objetivos específicos:

- Identificar, analizar y comprender las expectativas que familias y maestros poseen en torno a la iniciación escolar de los niños de 3 años
- Identificar, analizar y comprender las concepciones que familias y maestros poseen acerca de la iniciación escolar de los niños de 3 años
- Identificar, analizar y comprender las prácticas que familias y maestros realizan con relación a la iniciación escolar de los niños de 3 años

DISEÑO DE INVESTIGACION

Esta investigación se sustenta en la metodología cualitativa, en el entendido de que se apunta al análisis y la comprensión de la construcción del vínculo escuela - familia en el comienzo de la escolarización. Se plantea realizar un **estudio de caso** en un Jardín de Infantes de Montevideo buscando analizar y comprender el modo en que se lleva a cabo la construcción del vínculo del sistema familiar con Centro Educativo, durante el período de iniciación de la escolaridad de los niños de 3 años.

Metodología

Para esta investigación se utilizará metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), dado que el análisis de la construcción del vínculo del sistema familiar con Centro Educativo, se realizará conjuntamente con los participantes de la investigación. Por este motivo, se buscará articular la intervención con la acción, dando lugar a que los sujetos de la investigación incidan sobre lo que se investiga. Se parte del supuesto de que contar con espacios donde reflexionar sobre determinada temática, con preguntas que interpelan a los distintos actores en sus prácticas conlleva un grado de intervención.

Con la utilización de esta metodología se establece un diálogo que busca la participación activa de los participantes, con el propósito de conocer para poder actuar; en otras palabras, lo que se estudiará serán los problemas, las necesidades y los intereses vividos y sentidos en relación a la construcción del vínculo del sistema educativo con el familiar, por los sujetos involucrados en este proyecto. Se trata de un estudio de caso en la medida en que se busca la comprensión de la complejidad de un caso singular, profundizando en el conocimiento de ese único caso. La selección de este método de investigación radica en que permite la indagación de una determinada circunstancia en su entorno real, de allí que pueda ser concebido como "una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares" (Eisenhardt, 1989, p. 532). En investigación cualitativa, la validez de este método reside en que es una herramienta útil para el análisis detallado de un caso, permitiendo estudiar los múltiples aspectos de ese objeto de estudio, desarrollando una interpretación comprensiva del caso único.

Técnicas

Para esta investigación la técnica privilegiada será la **entrevista en profundidad,** la que es definida (Alonso, 1994) como el proceso comunicativo de obtención de información, por parte de un investigador. Dicha información se encuentra en la biografía de la persona entrevistada, lo que implica que la información ha sido experimentada por el entrevistado, por lo que será proporcionada con una interpretación que muchas veces resulta más interesante que la propia exposición cronológica y sistemática de los hechos.

En primer término, se mantendrán entrevistas con informantes calificados, tomando por tales a las Inspectoras de Educación Inicial de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que aporten datos que permitan decidir en qué Centro de Educación Inicial se llevará a cabo la investigación. Se seleccionará un Jardín de Infantes Público que posea nivel 3 años, en donde no se cuente con equipo psico-sociales. Este criterio de exclusión radica en que los equipos psico-sociales suelen apoyar con sus intervenciones el proceso de inicio de la escolaridad. Una vez seleccionado el Centro y obtenida la autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y del Jardín de Infantes, se comenzará con el trabajo de campo. En primer lugar, se realizarán entrevistas en profundidad individuales con los maestros del Centro de Educación Inicial y la Dirección del mismo, contando previamente con su consentimiento informado. Las entrevistas se complementarán con análisis de documentos, como la planificación, las fichas de los niños, las carteleras escolares y otros registros, que puedan aportar datos a la

investigación y que sean autorizados a consultar. Luego, se realizarán entrevistas en profundidad individuales a algunas de las familias de los niños, buscando analizar y comprender las implicaciones que tiene para el sistema familiar la construcción del vínculo con el Centro Educativo en el ingreso al Jardín de Infantes. En cuanto al número de entrevistas a realizar, se definirá en base al criterio del muestreo teórico (Eisenhardt, 1989), es decir, en la medida que progresa el estudio se irá evaluando quiénes son los que van a participar del mismo, dado que se apelará al concepto de saturación teórica, el cual implica no seguir haciendo entrevistas cuando las nuevas entrevistas no aportan nuevos elementos. A su vez, durante las cuatro primeras semanas de inicio de las clases se realizarán **observaciones participantes**, focalizándose en los siguientes momentos claves: la entrada y el inicio de la jornada (separación de la familia), durante la jornada escolar, así como el reencuentro con la familia y sus momentos previos. La observación participante (OP) implicará la intensa interacción entre la investigadora y las personas que participan del estudio, con la finalidad de comprender mejor la situación desde el punto de vista de los participantes. La OP tendrá un doble propósito: la implicación en la situación y la observación a fondo de esta situación. La utilización de la OP supondrá el análisis de la implicación, reconociendo el lugar desde la doble condición donde se posiciona la investigadora: reflexionando sobre los efectos de la participación y sintiéndose parte del universo estudiado. Esta observación deberá realizarse con "ángulo abierto" (Valles, 1999), es decir, ampliada, con el propósito de estudiar los aspectos culturales tácitos de esta situación social particular. Para el análisis de la información, se realizará una descripción densa (Geertz, 2001), lo que permitirá establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos y trazar mapas del área. La descripción densa busca explicar la multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, partiendo del supuesto que la investigadora es parte del mundo que estudia, por tanto, describir una situación es construirla.

BIBLIOGRAFIA

Alonso, L.R. (1994) Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado, J.M. y Gutiérrez, J.: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis. En: Valles, M. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis. Recuperado de: http://www.4shared.com/get/54147188/899e8dd3/43365.html;jsessionid=72BE7DE7C4A2DB7C9FC5EC4FF9CE4229.dc61

Alpi, L. (2002) Adaptación a la escuela infantil: niños, familia y educadores al comenzar la escuela. Madrid: Editorial Narcea. En: En Sánchez Rodríguez, E. (2007) El período de adaptación a la escuela infantil. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: http://hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf

Ariza, F. (1993) No llores vida mía. Cuadernos de pedagogía, Nº 212, Marzo. Barcelona. En Sánchez Rodríguez, E. (2007) El período de adaptación a la escuela infantil. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de http://hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf

Bourdieu, P. (1980) Le sens pratique, Minuit, Paris. (traducido al español en Editorial Taurus, 1992) En: Diccionario Crítico de Ciencias Sociales (2009) Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/index.html

Camilloni, A. et. Al. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Editorial Paidós. Recuperado de: http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Evaluaci%C3%B3n-y-conocimiento.-Camilloni-1998.pdf

Conde Martí, M. (1982) El período de adaptación en la Escuela Infantil. Cuadernos de Pedagogía, Nº 89, Mayo. Barcelona. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007) El período de adaptación a la escuela infantil. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: http://hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf

Dabas, E. (1998) Redes sociales, familias y escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Eisenhardt, K.M. (1989) Building Theories from Case Study Research, Academy of Management Review, 14 (4), pp. 532-550. En: Martínez Carazo, P. (2006) El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Recuperado de: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf

Etchebehere, G., et. Al. (2008) La Educación Inicial: Perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo: Editorial Psicolibros.

Febrer, I. y Jansà, E. (2011) Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización. En Revista In-fan-cia, septiembre/octubre. En: Etchebehere, G. y Duarte, A. (2012) Empezando el Jardín: ¿adaptación o familiarización? Trabajo presentado en IV Jornadas del Servicio de Educación Inicial, Universidad de la República, Facultad de Psicología, Montevideo.

Fernández Galván, M. et al. (2004) El período de adaptación. Una experiencia peculiar. Revista Digital Investigación y Educación, Nº 7, Vol. I. Marzo. Barcelona. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007) El período de adaptación a la escuela infantil. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: http://hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf

Fraga, S. y Silva, P. (2011) Una aproximación a la asistencia intermitente y deserción en educación inicial, en escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social. Trabajo presentado en IV Jornadas del Servicio de Educación Inicial, Universidad de la República, Facultad de Psicología, Montevideo.

García, M.A. (1996) Ya voy al cole: período de adaptación en educación infantil. CPR de Ávila. Ávila. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007) El período de adaptación a la escuela infantil. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: http://hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf

Geertz, C. (2001) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Gervilla Castillo, M.A. (1998) Educación infantil: desarrollo del niño de 0 - 6 años. Universidad de Andalucía. Málaga. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007) El período de adaptación a la escuela infantil. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: http://hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf

Goldman, M.S., et. Al.(1987) Expectancy theory: Thinking about drinking. En: Blane HT, Leonard KE, ed. Psychological theories of drinking and alcoholism Nueva York: Guilford Press. En: Mora-Ríos, J. y Natera, G. (2001) Expectativas, consumo de alcohol y problemas asociados en estudiantes universitarios de la ciudad de México. Revista electrónica de Salud Pública de México, v.43 n.2, Cuernavaca mar./abr. 2001. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0036- 36342001000200002&script=sci_arttext

López, R. (2004) La entrada y la salida en la escuela. Revista aula infantil, nº 18. Marzo-Abril. Barcelona. En: Sánchez Rodríguez, E. (2007) El período de adaptación a la escuela infantil. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: http://hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf

Minuchin, S. (1982) Familias y terapia familiar. Buenos Aires: Editorial Gedisa. En: DABAS, E. (1998) Redes sociales, familias y escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Sánchez Rodríguez, E. (2007) El período de adaptación a la escuela infantil. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: http://hera.ugr.es/tesisugr/16792877.pdf

UNICEF (1989) CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, Asamblea General de las Naciones Unidas.

Valles, M. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis. Recuperado de: http://www.4shared.com/get/54147188/899e8dd3/43365.html;jsessionid=72 BE7DE7C4A2DB7C9FC5EC4FF9CE4229.dc61

Vidal, R. (2001) Conflicto psíquico y estructura familiar. Sistemas abiertos. Montevideo: Editorial Psicolibros.

EL LUGAR DEL SEMEJANTE EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE LOS PROBLEMAS DE SIMBOLIZACIÓN

Lucero, Andrea A.R.; Grinberg, Sabina; Yapura, Cristina Verónica
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Nos proponemos reflexionar sobre los problemas de aprendizaje de niños y adolescentes en edad escolar que se encuentran en situación de pobreza, y que asisten al servicio de asistencia de la cátedra de Psicopedagogía Clínica, del cual formamos parte. A partir de las intervenciones que se realizan en los diagnósticos y tratamientos, nos interrogamos sobre las características de estas problemáticas contemporáneas y sus modos de despliegue en el encuadre clínico. Desde el proyecto de investigación: "Tratamiento psicopedagógico en niños y adolescentes en situación de pobreza" (PICT 2008-01188) se plantea la intención de promover la autonomía psíquica de los niños, con el fin de favorecer la potencialidad simbólica y el vínculo con los objetos de conocimiento. En el marco de dicho proyecto, nos centraremos, a través de un caso clínico, en la búsqueda de las transformaciones simbólicas de un púber que se encuentra en tratamiento psicopedagógico. Las conflictivas narcisistas que se visualizan en los problemas de simbolización, - y en el caso que presentaremos - se ponen en juego en el dispositivo grupal, siendo importante considerar las implicancias que tiene el lugar del semejante en la complejización de los procesos imaginativos necesarios para la productividad simbólica.

Palabras clave

Tratamiento psicopedagógico, Problemas de simbolización, Lugar del semejante

Abstract

THE PLACE OF SUCH IN THE PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT OF THE PROBLEMS OF SYMBOLIZATION

We propose to consider the learning problems of children and adolescent in school age who find themselves in situations of poverty, and attending the service of assistance of the Chair of clinical Psychopedagogy to which we belong. From interventions that are made in the diagnosis and treatment, we wondered about the characteristics of these problematic con-tempo jraneas and their modes of deployment in the clinical setting. From a research project: Psychopedagogy treatment in children and adolescents in a situation of poverty(pict 2008-01188) raises the intention to promote the autonomy of the psychic children in order to promote the potentiality and the symbolic transformations of a puberty that is psychopedagogy in treatment. The conflictual narcissistic that are displayed in the problems of symbolization-and in the case we will present-are put into play in the group device, still important to consider the implications it has the place of such in the complexity of the processes necessary for the imaginative symbolic productivity.

Key words

Treatment psychopedagogical, Problems of symbolization, Venue of the similar

Características del encuadre de trabajo del tratamiento psicopedagógico

Realizamos nuestro trabajo clínico en el Servicio de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA) desarrollando un modelo clínico investigativo que se va nutriendo y complejizando por los distintos equipos de trabajo. Allí asisten a niños y púberes con dificultades en sus aprendizajes. Se trata de niños que, siendo inteligentes y contando con recursos cognitivos, presentan fallas en sus posibilidades de investir nuevos objetos y, entre ellos, los objetos de conocimiento. Considerando que la escolarización es autorización de la exogamia, el saber y el conocimiento, observamos que los niños que concurren a nuestro servicio con problemas en sus aprendizajes escolares, manifiestan cierta pérdida de curiosidad e interés por el acceso a nuevos conocimientos. Podríamos decir que ciertas cuestiones de orden histórico-libidinal, han producido captura y se manifiesta en la precariedad en los modos de producir simbólicamente.

Luego de un proceso diagnóstico, los niños que lo requieran son derivados a tratamiento psicopedagógico grupal. Los grupos están integrados por niños pertenecientes a una misma franja etaria con problemáticas similares, las cuales adquieren un matiz diferente en cada uno de ellos. Asimismo trabajamos grupalmente con los padres, a fin de instaurar un espacio de reflexión sobre las implicancias de sus transmisiones en la constitución subjetiva de sus hijos. Las situaciones conflictivas descubiertas a lo largo del diagnóstico orientan los caminos por los cuales se desarrolla el tratamiento, el mismo se propone crear un encuadre en donde se dé alivio al sufrimiento psíquico que surge a partir de las restricciones en la productividad simbólica, que le impiden al sujeto encontrarse con los objetos sociales y que en el ámbito educativo se manifiestan como fracturas en sus aprendizajes (Schlemenson, 2009).

El tratamiento psicopedagógico es, entonces, un espacio y un tiempo para seguir trabajando en estas conflictivas. La intervención se focaliza en dinamizar aquellos aspectos subjetivos que se expresan en procesos simbólicos rígidos y repetitivos, siendo posible a través de dichas intervenciones, generar ligazones que posibiliten el despliegue de la actividad representativa en sus distintas manifestaciones, evidenciando así formas más plásticas de producir simbólicamente.

Siguiendo a Schlemenson (2009), esta etapa del proceso terapéutico "aborda los puntos de fijación que limitan la complejización de la actividad psíquica del niño y el púber e intenta modificar las formas rígidas de su producción simbólica". (p. 53)

El abordaje teórico desde donde nos enmarcamos para intervenir clínicamente y pensar teóricamente cada problemática, involucra a diferentes autores del psicoanálisis contemporáneo tales como: Aulagnier, Bleichmar, Castoriadis, Green, Kaës, entre otros. Sus aportes conceptuales constituyen el marco de distintas investigaciones

surgidas en la cátedra de Psicopedagogía Clínica en relación a los problemas de simbolización expresados en los problemáticas de aprendizaje que se manifiestan en el ámbito escolar.

Desde las perspectivas mencionadas, cuando analizamos las conflictivas en el aprendizaje indagamos la producción simbólica considerándola como un modo de manifestar el trabajo psíquico particular de cada sujeto. Se entiende por *producción simbólica* (Álvarez, 2004) al entramado complejo y heterogéneo que articula formas diversas de trabajo representativo y de investimiento de objetos, para crear sentidos subjetivos y singulares que dinamizan la interpretación de la experiencia. La producción simbólica es "la actividad psíquica representacional mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe de acuerdo con sus propias relaciones de sentido, y que se manifiesta a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida" (Álvarez, 2001).

En el grupo se produce un juego de subjetividades, que se entrelazan con el encuadre específico del tratamiento psicopedagógico, el cual permite que se estabilicen ciertas condiciones necesarias para el funcionamiento del dispositivo, tales como: el tiempo, un espacio común, la frecuencia pautada de las sesiones, la asistencia regular de los púberes, entre otros aspectos. Se promueve una situación de encuentro entre púberes con dificultades similares y comienzan a surgir las diferencias entre los distintos modos de significar y de posicionarse frente a dichas dificultades. La experiencia de la pertenencia grupal y a la vez de ajenidad, potencia con frecuencia las posibilidades de un niño de enriquecer su psiquismo, favoreciendo un despliegue simbólico más rico, heterogéneo y plástico. El trabajo en grupo con niños con temáticas similares pero con significaciones diversas para cada uno de ellos, posibilita la confrontación entre pares y el encuentro con lo diferente.

Nuestras intervenciones se manifiestan a través de señalamientos, confrontación, pedidos de opinión y con propuestas de tareas. En este sentido, como parte del encuadre, se trabaja con una caja que contiene un cuaderno y un lápiz traído por cada uno de los niños. La tarea está en relación con una propuesta ofertada por los terapeutas, que invita a los niños a desplegar su modo de producir simbólicamente, a través de dibujos, escritura, narración y lectura, actividades que movilizan modalidades representativas diferentes que delimitan las áreas de las intervenciones terapéuticas posibles. El encuadre del tratamiento permite que se concreten situaciones de encuentro entre niños o púberes, quienes comparten sus dificultades con sus semejantes. Schlemenson (2009) expone la idea que sostenía Piera Aulagnier sobre las situaciones de encuentro y las plantea como oportunidades para incorporar diferencias. .

Articulación de nuestras perspectivas teóricas con un caso clínico

Con el fin de entrelazar clínicamente algunas de las conceptualizaciones presentadas, expondremos el caso de un púber, Javier y su grupo de tratamiento, buscando resaltar las transformaciones psíquicas del paciente y su madre. Así también se mostrarán las incidencias del tratamiento grupal y el modo en que este ha operado, contribuyendo ampliamente a dichas transformaciones.

Javier ingresó al servicio a los 11 años de edad. Desde la admisión comienzan a entramarse temáticas en el relato de Marta, su madre, que nos permiten inscribir ejes de elaboración acerca de la problemática subjetiva de Javier. Marta, orientada por la escuela, consulta por los problemas de aprendizaje y de comunicación de su hijo. Enuncia dificultades en la expresión oral de Javier, sobre la repetición de grado (2do) y sobre los motivos del cambio de colegio. Dice: *"Tartamudeaba. Desde el año pasado no fija, le cuesta expresarse. Habla con palabras mal,...pero vos ves que es un poco cortado, que no tiene esa comunicación como otro chico de 11..."*.

También refiere los cambios de escuela con nombres y direcciones, y ella misma dice: *estoy mareada*. "*El año pasado repitió por decisión mía, la maestra no lo apoyaba, lo discriminaba, esto lo inhibía más".*

Plantea también los problemas de integración con los compañeros de la escuela anterior y su decisión de cambiarlo de institución y hacerlo repetir en lugar de rendir examen, esto último debido al bajo rendimiento que ella misma observaba y sin que la docente lo indicara.

Marta presenta fallas en la transmisibilidad, su discurso se torna evacuativo, confuso y con características de descarga. Se observan escasez de recursos sustitutivos y precariedad simbólica. Aspectos repetitivos de fragmentos de su historia que parecen no haber sido elaborados, atraviesan su relato. Intenta elaborar hipótesis o reflexiones que la comprometan subjetivamente con relación a lo que le sucede a Javier.

Javier vive con su mamá Mónica y sus hermanos Cinthia (27) y Leandro (22). Marta enviudó cuando Leandro tenía un mes y Cinthia 5 años. Después conoció al papá de Javier con quien convivió un año y de quien se separó cuando el niño nació. Hace intentos fallidos de hacer ingresar la terceridad. Los enunciados del otro parecen tener cierto espacio en ella, pero no ordenan ni producen distancia. El niño vio a su papá en contadas ocasiones y desde los cuatro años que no lo ha vuelto a ver. Hasta el año pasado la mamá tenía una pareja que mantenía una buena relación con Javier.

En esta madre se presentifica un peculiar ejercicio de función materna que podría ser caracterizada como intrusiva, en tanto "lo que cuida una buena madre es que su niño pueda descuidarse de ella, tanto en el sentido de perderla de vista cuanto en el de sustraerse a sus cuidados. Lo que en un niño se educa no es ni su deseo ni su síntoma, pero sí la constitución de un saber que le posibilite dejar al objeto materno a sus espaldas" (Jerusalinsky, 1990, pág.20). Y Javier pareciera ser un niño que no puede "descuidarse de su madre" porque ella está tan aferrada a él, que lo desampara, lo cual nos lleva a pensar en el difícil lugar que él ocupa, en tanto él es quien debe "llenar el vacío".

En el primer encuentro del proceso diagnóstico, Javier se muestra callado respondiendo de manera escueta, habla en voz baja y entrecortada. Ante la invitación de contar algo de sí, se define como tímido. Se observan altos niveles defensivos sobre todo en relación al discurso oral. En algún momento esto pareciera encubrir una agresión contenida que no tiene lugar para aparecer.

En el dibujo libre manifiesta capacidad simbólica para proyectar una imagen de sí mismo, que expresa sentimientos de extrañeza e inadecuación. Asimismo aparece lazo transferencial en un personaje que quiere que lo rescaten. Ante la consigna de familia kinética dibuja personajes que se asemejan a dibujos animados estáticos sin interacción. En el CAT arma frases cortas correctamente estructuradas, con enunciación de sujetos y verbos predominantemente en presente, sin armar escenas en las que aparezca desarrollo de contenidos o conflictos. Con apoyo del terapeuta logra expresar en una segunda instancia algo más de cada una de las láminas, pero donde aún se observan altos niveles defensivos y acciones que se hacen y luego se deshacen, en un proceso en el que el discurso se anula.

En la etapa del tratamiento psicopedagógico, Javier se presenta callado, extremadamente tímido, con dificultad para expresarse. Manifiesta cierta modalidad de tartamudeo que se acompaña con un nerviosismo visible a nivel corporal. Habla en un tono de voz muy bajo y se tapa la boca al hablar. Se lo observa muy disperso, con dificultad para implicarse en las conversaciones grupales. En general,

cuando se le pregunta algo es necesario la re pregunta, que responde casi en su totalidad con un "no sé", "no me acuerdo", "me olvidé". Respuestas de compromiso, que le permiten evadir una respuesta que pudiera mostrar algo de su fantasmática o vincularse con cuestiones propias. Frente a la demanda o propuesta del otro, se evidencian defensas que están al servicio de la inhibición, de no mostrar su subjetividad o algo del orden de su deseo.

Históricamente podríamos relacionarlo con la posición de la madre, en quien se evidencian dificultades en delimitar adecuadamente los bordes entre ella y su hijo, que propicien los cortes necesarios para el despliegue de la autonomía en Javier, manifestando indiscriminación para pensarlo por fuera de su propio narcisismo. En su historia libidinal los investimientos sociales han sido precarios, incluso la escuela ha sido desestimada como terceridad. Marta da cuenta de una presencia constante sobre las actividades de Javier y resalta situaciones de extremada cercanía.

Es pertinente articular esta reflexión, con el concepto de límite o frontera que propone Andreé Green, Sverdlik, (2009) explica que se ponen en relación los procesos intrapsíquicos (funcionamiento de la representación y el afecto) con los procesos intersubjetivos (el otro y las figuras parentales), así, podemos considerar que en el proceso de estructuración del aparato psíquico todo límite marca dos campos bien diferenciados: uno define el adentro y el afuera referido al objeto. El otro marca la frontera interna que se estructura a partir de la represión primaria y separa los terrenos del inconsciente y lo preconsciente -consciente, procesos ligados a la presencia ausencia, distancia, falta del otro. El límite interno debe permitirle al niño elaborar un freno representacional a las descargas directas de tensión de la pulsión,- tal como sucede en los casos de disfluencia- se podrían producir sustituciones representativas que le permitan separarse del otro y de sus propios productos corporales. Tiene que haber circulación y permeabilidad entre las fronteras, debe existir apertura y cierre, sin rigidización de las mismas que no permita que las representaciones se contacten entre sí.

En Javier observamos que su dificultad para participar o para producir tiene que ver con un posicionamiento asumido con ciertas restricciones en los procesos imaginativos**.** Podríamos pensar que el exceso de donación proveniente de la madre produjo una captura narcisista, que se manifiesta desde Javier en la dificultad para vincularse con las cuestiones propias y la construcción de sentidos subjetivos.

En el transcurso del tratamiento de Javier, se pudieron ver algunas transformaciones que evidencian el trabajo psíquico que buscó entrelazar el funcionamiento intrapsíquico con el intersubjetivo. Lo intrapsíquico se focaliza en las raíces de la actividad psíquica más profundamente recubiertas y menos accesibles a la exploración directa, por su parte lo intersubjetivo explora el intercambio observable desde afuera por alguien que esté en condiciones de describir los procesos que tienen lugar. (Green, 2005). Aquí los pares, ocupan el lugar de "semejantes", en este caso, resulta significativo el modo en que los aspectos de la intersubjetividad ayudaron a consolidar modos dinámicos de la organización de la actividad representativa, de este modo en Javier, se configuran ejes de posicionamiento activo en relación al otro, pudiendo comenzar a enunciar aspectos de la diferencia y de lo propio.

Javier trae al grupo algo de su malestar, el silencio inicial de las primeras sesiones, ahora aparece bajo la forma del decir lo propio: *"Tengo que hacer un trabajo en grupo para tecnología... Me da vergüenza que mis compañeros vengan a mi casa". T: por qué? J: es por el perro... T: qué pasa con el perro? J: (piensa) es mi casa, es chica, está todo ahí, está mi hermano, mi mamá tiene las cosas ahí. T: tu mamá trabaja ahÍ? J: si!"*

En otra sesión, Javier relata que hace tiempo que no ve a su padre, que no sabe dónde está, "*A los 5 años…creo... se fue, eso me dijeron. Dicen que me parezco a él".* Javier puede expresarse con autonomía ante la escucha de sus pares, registra la presencia del otro e inviste el espacio grupal de manera plástica con posibilidades de apertura al otro. Esto, a la vez, "autoriza" a los otros púberes a hablar significando sus relatos desde las propias experiencias.

En las últimas sesiones Javier dice: "*antes era tímido aquí".* Expresa esto ante el silencio de Lía - ingresada recientemente al grupo- Continúa: *"es que ya me acostumbré a venir aquí, ahora que los conozco a ustedes* - mira a todos - *ya me animo"*. La incorporación de la diferencia, lo exogámico distinto a lo más familiar para su psiquismo, le va permitiendo constituirse desde un lugar singular.

En el trabajo de Marta en el grupo de padres, comienza a vislumbrarse cierta permeabilidad psíquica para hacer lugar a la palabra del otro y dejarse atravesar por ella, así como la disponibilidad de recursos y ofertas simbólicas para abrir un espacio deseante diferente para su hijo, de reconocimiento y valoración. Un lugar de terceridad propiciador de oportunidades reparatorias para Javier ya se ha iniciado.

Apertura a las transformaciones simbólicas

Javier se presenta en tratamiento atravesado por una conflictiva histórico-libidinal particular, a partir de la cual queda atravesado por ejes de carencia y de imposibilidad que se manifiestan como la falta de recursos para transitar la diversidad. El trabajo terapéutico, específicamente el trabajo grupal, fue generando la posibilidad de incorporación del semejante, y es el semejante el que permite o favorece la incorporación de nuevas estrategias para enfrentar los aspectos conflictivos.

Javier comienza a armar interioridad, dejando atrás los aspectos fuertemente inhibitorios visibles en los inicios, encontrando entrelazamientos simbólicos que le posibilitan reingresar al campo social con mediaciones transformadoras.

El encuadre permitió que cada uno de los miembros del grupo formen parte del interjuego de subjetividades, Käes (2010) sostiene que el reconocimiento de la intersubjetividad consiste en el reconocimiento y la articulación de dos espacios psíquicos heterogéneos. Podríamos decir además que este espacio comprende procesos, formaciones y experiencias.

Puget (2003) realza la importancia no solo del encuentro sino del desencuentro, no solo la dimensión identificatoria sino poder incluir la ajenidad, en tanto que habilitaría la dimensión de lo desconocido, impulsando al movimiento de investir el objeto. Luego de un primer tiempo de trabajo sobre el apuntalamiento y la oferta de organización, un segundo momento donde el otro cobra entidad propia y habilita a un profundo trabajo psíquico con su posterior enriquecimiento.

Hoy Javier se muestra atento a sus pares, convocado por las temáticas que van surgiendo, participativo y algo cuestionador cuando no acuerda con lo postulado.

El lugar del semejante en la constitución del psiquismo, resulta de vital importancia en la infancia y la etapa puberal, es un complemento narcisístico de semejanzas y diferencias; en el espacio de tratamiento psicopedagógico, cada sujeto está en relación a los otros, un otro que puede significar una oportunidad para la complejidad de su psiquismo, abriéndose así, posibilidades para la complejización simbólica, necesarias para el aprendizaje escolar.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez, P. (2001) “Acerca de la producción discursiva”. En: Silvia Schlemenson (Comp.), Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico) Buenos Aires, Paidós.

Alvarez, P. (2004) “Aportes metapsicológicos al análisis del discurso en la clínica”. En: Silvia Schlemenson (Comp.), Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Paidós.

Aulagnier, P. (1975) La violencia de la interpretación. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Green, A. (2005) “Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo”. Buenos Aires Amorrortu.

Jerusalinsky, A. (1990) La infancia sin fin, en Diarios Clínicos 3. Cuerpo y Subjetividad. Buenos Aires.

Käes, R. (2010) Un singular plural. EL psicoanálisis ante la prueba del grupo. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Puget, J. (2003) Intersubjetividad. Crisis de la representación en Trabajando en las fronteras: 175-189. Revista A.P.de .B.A. Vol XXV. nº 1) Buenos Aires.

Schlemenson, S. (comp.) (2001) Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Paidós.

Schlemenson, S. (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2010) Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico, en: Anuario de Investigaciones Vol. XVII.

Sverdlik, M. (2009) La disfluencia en niños de 2 o 4 años. Análisis conceptual para una intervención temprana, en Revista de psicopatología y salud mental del niño y del adolescente. (13, 71-80)

LOS ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA MEDIA

López, Gilda Liliana; Marzolla, María Elena; Olivarez, María Silvina
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Resumen
En un contexto de cambio cultural como el que atravesamos, la escuela media es escenario de profundas transformaciones y redefiniciones en su estructura, permitiendo el despliegue de nuevas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. (Baquero y otros; 2012) Los adolescentes que transitan la escuela media conviven con la complejidad propia de su etapa evolutiva y psíquica, y la ausencia de espacios de encuentro y re-encuentros (Gavilán y D'Onofrio) con los adultos como representantes de la cultura. Nuestro interés en esta oportunidad, es analizar los espacios habilitados en las instituciones educativas para trabajar problemáticas propias de la adolescencia, para ello se realizaron entrevistas grupales considerando que la lectura situacional se enriquece cuando se construye colectivamente. Este trabajo pertenece al proyecto de investigación "Docencia y subjetividad en la enseñanza del Nivel Medio" de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo el cual tiene como objetivo conocer relaciones entre formas de enseñar, aprendizaje y subjetividad, considerando a ésta última como una instancia que se construye inevitablemente a través del otro con su discurso.

Palabras clave
Adolescencia, Subjetividad, Nivel medio

Abstract
THE CONSTRUCTION OF SUBJECTIVITY SPACES IN THE MIDDLE SCHOOL
In the context of cultural change as you are going through, the school media is setting for profound transformations and redefinitions in its structure, allowing the deployment of new strategies to improve the training students receive and to attenuate the difficulties encountered to advance their education. (Baquero and others; 2012) Teens transiting middle school coexist with own stage evolutionary and psychological complexity, and the absence of meeting spaces and re-encounters (Gavilan and D'Onofrio) with adults as representatives of culture. Our interest in this opportunity, is to analyze the spaces provided in educational institutions to work problems typical of adolescence, this group interviews were conducted considering the situational reading is enhanced when it is built collectively. This work belongs to the research project "Teaching and subjectivity in the teaching of the middle level" of the Faculty of Sciences of the education of the UNCo which aims to discover relationships between Forms of teaching, learning and subjectivity, considering the latter as an instance that inevitably builds through the other with his speech.

Key words
Adolescence, Subjectivity, Mid-level

Ponencia

Acerca del Proyecto de Investigación

El proyecto de investigación ***"Docencia y subjetividad en la enseñanza del Nivel Medio"*** en el que se enmarca este escrito, busca indagar sobre los procesos de enseñanza y las construcciones subjetivas que se generan personalmente en el docente y en los estudiantes con respecto a sus profesores en el nivel medio educativo. Desde esta perspectiva, estos procesos necesariamente desarrollan a la vez pensamiento y construcciones subjetivas; considerando a la práctica educativa como una tarea compleja donde el registro del otro opera esencialmente a través de la mirada y la escucha generando procesos identificatorios.

La propuesta metodológica está orientada a un abordaje de tipo cualitativo sin dejar de contemplar la posibilidad de incluir información cuantitativa que permita enriquecer aun más el análisis, considerando que esta opción metodológica posibilitará la construcción de teoría de base a partir de la recolección de datos del campo por medio de un trabajo artesanal de investigación, que permita una relación con el objeto de estudio de cercanía e implicancia, proporcionando una mirada diferente del mismo, así como la posibilidad de comprender y explicar en particular, algunos procesos de construcción de subjetividades en el nivel medio.

En el trabajo de campo se han realizado entrevistas semi-estructuradas a docentes de Nivel Medio, encuestas y entrevistas a estudiantes de 4to y 5to año del mismo nivel, con el objetivo de indagar las percepciones que los docentes poseen de sí mismos en el contexto de su quehacer educativo, estudiar las percepciones de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, analizar la enseñanza y su incidencia en las representaciones subjetivas de los profesores y estudiantes.

En este escrito intentaremos dar cuenta de algunos análisis relacionados a los espacios que habilita la escuela media para trabajar las problemáticas propia del adolescente. Considerando a la adolescencia como un proceso complejo y constitutivo de la identidad. En esta etapa se optó como instrumento de indagación entrevistas grupales ya que la lectura situacional se enriquece cuando se construye colectivamente.

Transitar por estos análisis permite develar que las reflexiones a las que arribaremos necesitan aún, mayor profundización, generando así nuevas reflexiones y miradas que enriquecen.

Adolescentes que transitan la escuela media

La historia muestra que la escuela básica se fundó en las sociedades modernas para socializar al conjunto de la población en los principios, valores, saberes y comportamientos que requería el orden moderno. Por el contrario, la escuela media fue creada con un propósito selectivo destinada a formar a un grupo reducido de los sectores altos de la población o a conformar este grupo y prepararlo para ocupar lugares de jerarquía en el sector público o privado.

En las últimas décadas el desarrollo socio-histórico político, fue

configurando a la escuela media como una institución de referencia para los jóvenes y sus familias, con diferentes matices según la pertenencia a determinados grupos sociales. Esto se debió a una expansión considerable de la matrícula como resultado del avance en la escolarización primaria, a la mayor demanda por educación de los diferentes sectores sociales, las exigencias del mercado, la necesidad de retardar el ingreso al trabajo de los jóvenes y la búsqueda de espacios de contención y anclaje social para las nuevas generaciones. Tiramonti (2011)

La escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008) que produce una fragmentación de la organización horaria (Dussel, 2010), que dificulta la profundización de los campos de conocimiento y obstaculiza la interacción con los docentes, ya que los tiempos de trabajo se transforman en insuficientes para la construcción de otros vínculos, excepto en aquellos casos en los que el mismo profesor acompaña a un grupo de estudiantes durante varios años o participa en otras actividades extra-áulicas.

En relación a lo anterior, hablar de experiencia pedagógica permite pensar en lo complejo que significa para adolescentes y jóvenes transitar por la vida escolar ya sea por, los modos de funcionar de las instituciones o por las propias características de la edad que atraviesan.

La adolescencia nos plantea la necesidad de tener en cuenta al sujeto en su situación particular para su entrada en la cultura, plantea cuestiones relativas a la sexualidad, al crecimiento, se trata de un momento de la vida que se apoya en lo biológico dando cuenta de todos los cambios físicos que lo diferencian con la niñez.

Esta concepción propone una construcción cultural que ubica a un individuo dentro de una serie de prácticas e identificaciones, entonces la adolescencia pasa de ser un tiempo cronológico vital para ser pensada como una posición subjetiva, que no se corresponde con un tiempo específico, sino como un trabajo psíquico constructivo de identidades. Las fronteras de la adolescencia varían así en cada momento histórico, en cada comunidad e incluso se diluyen al interior de una misma cultura en función de los orígenes de cada familia y de la clase social a la que pertenece.

La escuela es parte esencial de la mediación social necesaria para apoyar el paso del adolescente a la vida adulta. (Onrubia, 1997) pudiéndose resaltar dos niveles de mediación: uno, el contextual, en tanto los adolescentes son partícipes de una actividad socialmente organizada -la práctica educativa- y otro, el interpersonal, vinculado a las relaciones de intersubjetividad, cara a cara, del adolescente con adultos y con sus pares.

En este sentido, los adolescentes y jóvenes a través de diferentes mecanismos y significaciones van configurando intereses que se traducen en experiencias educativas significativas, por lo que convierte a la escuela en un lugar único e insoslayable en su capacidad por producir subjetividad.

Espacios que habilitan la voz de los estudiantes

El espacio escolar es un lugar que supone como contrato básico, la función social de distribución de los saberes socialmente significativos, conocimientos que no pueden adquirirse en otras situaciones o instituciones, es condición para que los adolescentes construyan un vínculo con el conocimiento, esto implica mirarlos desde la "posibilidad" con la confianza pedagógica que apuesta a una imagen de futuro para el otro, aún en la adversidad, aún en condiciones existenciales y subjetivas deterioradas y complejas.

La escuela media alberga a estudiantes adolescentes que transitan experiencias que circulan entre la identificación y la diferenciación con los adultos y en este proceso de búsqueda de sí mismos parecen ser los pares en los que encuentran eco a sus preguntas, a sus necesidades.

Muchos de ellos viven a su familia como sumergida en otras preocupaciones ya sean laborales, económicas o afectivas sufriendo la ausencia de los padres en la búsqueda de referentes en quien sostenerse frente a la crisis en la que viven "…*Se ve mucho la ausencia de los padres falta de comunicación, por trabajo, no hay dialogo, no se conversa, por los horarios, de ellos , los nuestros, hay días enteros que no nos vemos*…" y para muchos de ellos es la escuela la que se ofrece como ese otro espacio en el que circulan algunos adultos en quien confiar.

Aún cuando desde sus orígenes la escuela media está destinada para adolescentes y jóvenes, son pocas las propuestas curriculares que hacen lugar a las problemáticas propias de esta edad. Algunos estudiantes hacen referencia a un Taller de dinámica grupal en el que "*ahí se ve todo, charlamos de todo, ella nos da un cuento y a partir del cuento nos hacen preguntas y en esas preguntas sale de todo, todos empiezan a llorar…" , "está bueno porque el otro día hablamos de si uno brinda ayuda .. y después llegué a mi casa me pidieron ayuda y bueno se me vino a la cabeza todo lo que se decía en el taller…"(estudiante 3 de 5°año),* claramente este espacio se presenta como una invitación que habilita a pensar a cada uno a su manera, donde circula la habilitación al otro desde la confianza en que todo otro puede pensar, puede aprender, puede innovar" Frigerio (2003)

En la práctica con adolescentes, se torna imprescindible desplegar propuestas para poder pensarse a sí mismos, un pensarse porque sí, sin ninguna funcionalidad específica y sin necesidad de dar cuenta de nada, no importa el formato del dispositivo simplemente debe existir porque las prácticas educativas son formas particulares de interacción, parte fundamental de la mediación social necesaria para apoyar y orientar el paso de los adolescentes a la vida adulta y su inserción como miembros plenos de la sociedad. (Onrubia, 1997)

La escuela se presenta como un contexto relevante en la formación del autoconcepto, de la identidad personal, de la autoestima y de las expectativas de los adolescentes, contexto que es revitalizado por quienes lo habitan y frecuentan, donde se desarrollan las relaciones cotidianas de los individuos y los grupos. (Marcial, …) *"Hay profesores a los que te podés acercar y hablar y otros en los que parece que no le interesás, vienen, dan la clase y se van"; "se de algunos profesores que le han preguntado a algunos compañeros Qué te pasa?" "En la otra escuela, cada uno estaba con su grupo, no sabía ni el nombre de los profesores".*

El espacio áulico puede constituirse en espacio de circulación de palabra y pensamiento cuando allí se permite reestructurar cotidianamente la visión de mundo y la relación que van construyendo con él. "*algunos profesores te cambian la cabeza, te hacen pensar y te dejan opinar" "Sabe de todo, está re-actualizada entonces viene con noticias que no teníamos ni idea"; "S te hace ver las cosas de otra manera, te deja opinar, te ayuda a pensar".*

Los estudiantes valoran espacios áulicos abiertos, conectados con la realidad, vinculados con el contexto social y político en el que se encuentran inmersos, que les permita trascender sus propios límites para comprender la realidad social, valorarla y transformarla en la medida de sus posibilidades.

La escuela media en la sociedad del conocimiento pone en movimiento, niega las naturalizaciones, produce subjetividad, se constituye a sí misma como un LUGAR "*...Una instancia de identidad, de*

*relación y de historia, ...un lugar simbólico y por ende antropológico" (*Auge;2000) un lugar en que la "apuesta" es que tenemos algo para dar, y de ese modo mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacios de protección que conviertan a adolescentes y jóvenes en sujetos de la palabra. Zelmanovich (2003)

Algunas Conclusiones

La escuela media resulta ser convocante para adolescentes y jóvenes en la medida que se presenta como habilitadora de espacios para el desarrollo social y psíquico en la convivencia con adultos representantes de la cultura con quien identificarse y diferenciarse, proceso que permite la construcción de la propia identidad.

La ausencia de espacios que habiliten poner en palabras las problemáticas y preocupaciones propias de la época histórica y social en la que vivimos, lleva a los adolescentes y jóvenes a buscar puntos de referencia en otros lugares convirtiendo a la escuela en un no lugar.

Hoy es clara la necesidad de avanzar en la percepción de los estudiantes como sujetos de la educación y su realidad psíquica dándole lugar a la palabra y a la escucha, fomentando la expresión a través de dispositivos escolares que pueden ser creados con la participación de los mismos estudiantes.

Escucharlos permite identificar puntos de referencia para comenzar a debilitar los fuertes desencuentros que se producen entre dos culturas, la adolescente juvenil y la institucional escolar adulta, desencuentro que puede expresarse tal como lo hace Díaz (2000; 90) "*Se vive realmente en una escuela moderna que atiende a adolescentes posmodernos"*

BIBLIOGRAFIA

Auge, M. (2000) Los "no lugares" espacios del anonimato" Ed. Gedisa. Barcelona.

Baquero, R. (2004) Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar en Frigerio y Diker (Comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ed. Noveduc.. Buenos Aires.

Bauman, Z. (2002) Modernidad líquida, Buenos Aires: FCE.

Brito, A. (2008) Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Tesis de maestría. FLACSO

Díaz, E. (2000) Posmodernidad, Editorial Biblos. Buenos Aires

Dussel, I. (2010) La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021 en Marchesi, Álvaro V Foro Latinoamericano de Educación: metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional. - 1a ed.- Santillana. Buenos Aires.

Follari, R. (2008) Educación en la encrucijada Ed. Homo Sapiens. Rosario

Frigerio, G. (2003) Ponencia: reflexiones acerca de la figura de un maestro emancipador. En el 3erCongreso internacional de educación organizado por Ed. Santillana

Gavilán y D'Onofrio (2009) Re-pensar al adolescente de hoy y re-crear la escuela. Foro Virtual de la Vicaría de Educación. www. http://storage.vicaria.edu.ar/Conf-Adolescencia.pdf.

Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Ed. Paidós. Buenos Aires:

Onrubia, J. (1997) "El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente", en Martí y Onrubia (coords.), Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente, vol. VII, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado)

Pineau, P. (2007) "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar" en Baquero, Diker y Frigerio (Comps.) Las formas de lo escolar. Del estante Editorial. Buenos Aires.

Rosbaco, I. (2007) "La Función Subjetivante del Docente y la formación del Pensamiento Autónomo", en la Revista Claro/Oscuro. Año 8-Nº1.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Rev. Propuesta educativa N° 17 .Dossier «Reformas de la forma escolar». Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2011) La escuela media en su límite. Diferencia y Continuidades en las configuraciones nacionales en la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile publicado en http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a13v32n116.pdf. Consultado 10/05/13.

Tiramonti, G. (2010) La escuela media no da para más. FLACSO Educación. Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2004) (Comps.) La trama de la desigualdad educativa. Ed. Manantial. Buenos Aires.

Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Ed. Manantial/Flacso. Buenos Aires.

Tizio, H. (2004) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y el Psicoanálisis. Ed. Gedisa.

Zelmanovich, P. (2003) "Contra el desamparo" en: Dussel y Finocchio S. (comps.) Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA Y EL NIVEL MEDIO: UNA MIRADA DESDE LOS VÍNCULOS INTERPERSONALES

Martin, Laura Cecilia; Roco, María Victoria; Musci, María Cecilia
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Resumen

El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación: La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el Nivel Medio, cuyo objetivo general apunta a describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñar y aprender. La propuesta de investigación responde fundamentalmente a una perspectiva cualitativa, entendiendo que este modo de aproximación al objeto fundamentado tanto en una teoría psicológica socio- histórica como en una Didáctica de derivación cognitiva, puede contribuir significativamente al conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en el salón de clases. El objetivo del escrito es presentar algunas recurrencias que fuimos reconociendo en el material empírico logrado; las cuales nos permitieron ir (re)construyendo las categorías de análisis, las que de alguna manera reflejan la manera en que se da la interacción discursiva entre los profesores y los estudiantes a lo largo de las clases. Cabe destacar que el núcleo de la problemática que nos ocupa refiere a los vínculos interpersonales, centrándonos básicamente en la utilización del lenguaje en las interacciones que se producen en el salón de clases.

Palabras clave

Construcción cognitiva, Vínculos interpersonales, Comunicación didáctica, Lenguaje, Discurso

Abstract

COGNITIVE CONSTRUCTION AND MIDDLE LEVEL: A VIEW FROM THE LINKS INTERPERSONAL

The present work follows the research project: construction cognitive mediation instruments. A study at standard level, whose overall objective is to describe and interpret the cognitive construction of middle level students through didactic communication as a mediation tool in the teaching and learning process. The research proposal is basically associated with a qualitative perspective, understanding that this way of approaching the object based both on a socio-historical psychological theory as a cognitive bypass Teaching, can contribute significantly to the understanding of teaching and learning processes that occur in the classroom. The aim of the paper is to present some recurrences that were recognized in the empirical material achieved, which enabled us to go (re) constructing the categories of analysis, that somehow reflect how discursive interaction occurs between teachers and students along classes. Note that the core of the problem at hand relates to interpersonal relationships, focusing primarily on the use of language in the interactions that occur in the classroom.

Key words

Construction cognitive, Didactic communication, Links interpersonal, Language, Speaking

Introducción.

El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación: *La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el Nivel Medio*[1], cuyo objetivo general apunta a describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñar y aprender.

El marco teórico referencial se sitúa en un espacio de intermediación entre la Psicología y la Didáctica, vinculadas por la preocupación en la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. En razón de ello, se consideran a los referentes conceptuales de ambas disciplinas, como herramientas teóricas que permiten el abordaje del objeto de estudio. Se recuperan las perspectivas teóricas que consideran que el proceso mismo de enseñar y de aprender tiende a la construcción cognitiva.

En este sentido, el presente trabajo no pretende simplificar aportaciones de estas distintas y complejas tradiciones teóricas, ni elaborar una convergencia de ideas y principios. Sin embargo, a lo largo del proceso transitado, intentamos perfilar una perspectiva de análisis que nos permita describir y comprender la construcción del conocimiento a partir de los procesos y de la dinámica interactiva que en la sala de clase se desarrollan.

El aula constituye un contexto sociocultural de interacciones sociales, de significados compartidos y negociados, en tanto, la mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o al menos, en presencia de otros, y ello tiene profundas consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Edward y Mercer, 1987). En este sentido, es necesario subrayar que la construcción del conocimiento así como su aprendizaje, resultan inseparables del contexto en el que se adquieren y se utilizan, lo que supone de nuevo una llamada de atención sobre la importancia del estudio de las prácticas educativas.

En otras palabras, las prácticas educativas, entendiendo a estas como el conjunto de actividades que profesores y estudiantes despliegan en las aulas, no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse y comprenderse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar. Para intentar comprender qué y cómo aprenden los alumnos y qué y cómo enseñan los profesores es necesario sin duda estudiar qué hacen y dicen unos y otros mientras abordan los contenidos de aprendizaje en el aula.

En tal sentido, estimamos importante, hacer referencia a dos conceptos centrales como son: la construcción cognitiva y los instrumentos de mediación.

En el marco del proyecto se conceptualiza a la *construcción cognitiva* como los formatos de interacción específica que implican movimientos cognitivos dirigidos a puntos novedosos del conocimiento y que se expresan en progresivas definiciones compartidas de significados. Asimismo, se considera a los *instrumentos de mediación* como las herramientas psicológicas que tienen un origen social, que son utilizadas para comunicarse con otros, para mediar en el

contacto de los mundos sociales y luego internalizar su uso. Ambos conceptos - construcción cognitiva e instrumentos de mediación - otorgan un papel esencial al de la escolarización: crear contextos sociales para dominar y ser conscientes del uso de herramientas culturales.
En este trabajo en particular, profundizamos en el análisis sobre los vínculos interpersonales a través de la comunicación didáctica. ¿Por qué a partir de la comunicación didáctica? Tal como Bajtin y Vigotsky el lenguaje posibilita al sujeto la construcción interactiva de apropiación y transformación del entorno social. Resulta evidente entonces que sólo tomamos un aspecto de las diversas y complejas interacciones que configuran el espacio áulico.

Principios básicos e ideas directrices: algunos referentes teóricos.
Tomamos como referentes, aquellas perspectivas teóricas que investigan el desarrollo de la cognición en su contexto, asumiendo que el conocimiento no puede abstraerse de las situaciones en que se aprende; destacando así la importancia de la actividad y el contexto en los procesos del enseñar y del aprender. Es decir, se concibe a dichos procesos como un *sistema de actividad* según el cual, el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.
Nos interesa recuperar esta perspectiva, en tanto los teóricos de la actividad intentan analizar el desarrollo de la conciencia dentro de contextos de actividad social práctica, haciendo hincapié en los impactos psicológicos de la actividad organizada y en las condiciones y los sistemas sociales que se producen mediante esta actividad.
Resulta relevante el concepto de "cognición distribuida" de Salomón (1993), acerca de que el conocimiento se construye socialmente mediante los esfuerzos en colaboración para lograr unos objetivos comunes en unos entornos culturales, en los que la información se procesa entre los individuos y los instrumentos y artefactos proporcionados por la cultura. Este concepto, abre el camino para el desarrollo de una explicación no determinista de la mediación, en la que los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos. En consecuencia, si concebimos a la comunicación didáctica como instrumento de mediación en los procesos de construcción cognitiva, se torna imprescindible otorgarle este sentido.
Concebir al aula como una comunidad de prácticas, supone que en ella, los estudiantes, en la medida que participan de las actividades, se apropian del conocimiento requerido para integrarse en dicha comunidad. La necesidad de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto, situando esta relación en el contexto de una actividad cultural específica, implica reconocer cómo, mediante la comunicación didáctica, se definen modalidades de apropiación y uso de instrumentos semióticos en la escolarización.
Para analizar la comunicación didáctica partimos de una concepción fundamentalmente activa del lenguaje (Bronkhart, 2008), según la cual la actividad del lenguaje es necesariamente constitutiva de las unidades representativas del pensamiento humano, y en la medida en que la actividad del lenguaje es una actividad social, el pensamiento al cual da lugar es también semiótico y social. Por medio del lenguaje los miembros de un grupo logran un acuerdo sobre lo que es el mundo en que están inmersos y en particular sobre lo que son los contextos del actuar.
En consecuencia, la comprensión de las características específicas del discurso en el aula y de las estrategias discursivas empleadas por profesores y alumnos cuando tratan de co-construir conocimiento a propósito de los contenidos escolares resulta esencial para el estudio de los procesos de influencia educativa y aporta elementos relevantes para su caracterización (Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1997; Mercer, 1997, 2001; Wells,2001).
Educarse es ser capaz de comprender y participar de las prácticas del lenguaje en la escuela, es decir, participar activamente de los discursos de las disciplinas y tecnologías específicas. La idea básica es que el aula configura un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas cuyo respeto permite a los participantes, es decir, el profesor y los alumnos, puedan. La existencia de unas reglas educacionales básicas en el habla, exige, por supuesto, que los participantes las conozcan con el fin de poder intervenir y de poder organizar las actividades. En otras palabras, lo que sucede en el aula, lo que hacen y dicen el profesor y sus alumnos es, en gran medida, el resultado de un verdadero proceso de construcción conjunta.
El hecho de que los roles del profesor y de los alumnos sean asimétricos no impide que estemos en presencia de una verdadera construcción, en el sentido de que unos y otros se ven obligados a ponerse de acuerdo sobre las formas de participación y los contenidos académicos con el fin de asegurar que la actividad discurra sin rupturas ni malentendidos.
La clave del análisis de la interacción profesor/alumno reside entonces en comprender cómo se produce esta construcción conjunta y cómo, a través de ella, el profesor consigue andamiar el progreso de los alumnos. Vale la pena remarcar, al respecto que, desde esta perspectiva, el interés no está en el discurso en el aula per se, sino en los rasgos del discurso y en los procesos discursivos que nos ayudan a entender cómo los profesores y los compañeros apoyan y orientan eficazmente los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos mediante su participación en las actividades que tienen lugar en el aula.

Decisiones metodológicas y diseño de investigación.
Las decisiones metodológicas y el diseño de investigación por el que se optó para llevar a cabo la investigación, están directamente condicionadas por las preguntas de investigación planteadas y por el marco teórico en el que éstas se sitúan. Creemos que el método no sólo se refiere a un conjunto de técnicas que se emplea en la investigación, sino que también hace referencia a una concepción de carácter epistemológico sobre la naturaleza de los procesos psicológicos, su desarrollo y el modo de analizarlos en función de su naturaleza. En este mismo sentido, cabe que aclarar que los marcos conceptuales seleccionados para encuadrar el plan de trabajo realizado implican una concepción de las prácticas sociales y del propio discurso que determinan la manera de entender a éstas y, por lo tanto, de abordarlas.
El proyecto se inscribe en una perspectiva metodológica cualitativa, de carácter exploratorio. Particularmente, se ha empleado el enfoque etnográfico de investigación educativa.
Si partimos del hecho de que nuestro objeto de estudio implica el estudio y análisis de los procesos de construcción de conocimiento, así como de las situaciones naturales que resultan representativas de la vida cotidiana del aula y de los procesos que en ella se dan, es que resulta necesario para ello, estudiar las prácticas educativas en su contexto.
La recopilación de información se realizó apelando a una estrategia metodológica múltiple que combina diferentes herramientas de indagación tales como: recopilación y análisis de fuentes de información primaria - realización de observaciones de clases desde una perspectiva etnográfica y entrevistas en profundidad a: directivos, docentes y estudiantes- y información secundaria- planificaciones, guías de lecturas, carpetas de estudiantes, etc.

El trabajo de campo se realizó en una escuela pública de la ciudad de Cipolletti, cuenta con dos modalidades, la orientación pedagógica y la orientación biológica. Se trabajo con los 5º años de las dos modalidades, la asignatura seleccionada fue geografía. Se realizaron entrevistas a la docente y un grupo de estudiantes antes del inicio de la unidad didáctica a observar y con posterioridad a la misma. El tema de la Unidad Didáctica fue: los bloques regionales.

El discurso en el salón de clases y la construcción cognitiva: los niveles de análisis.

Para el trabajo con el material empírico obtenido, como dijimos anteriormente la unidad de análisis a través de la cual se pretende mirar la construcción cognitiva, son los vínculos interpersonales, los cuales los abordamos desde dos dimensiones: por un lado la referida a la organización de la actividad y por el otro, el entorno comunicacional.

Con respecto a la primer dimensión, la organización de la actividad identificamos los siguientes indicadores.

- **Secuencia didáctica:** da cuenta de la secuencia de actividad conjunta que agrupa distintas actividades con un mismo referente temático, el cual sirve de hilo conductor.
- **Clases:** unidades de análisis menores que integran la secuencia didáctica e incluyen diferentes actividades.
- **Segmentos de interactividad:** conjunto de acciones esperadas o esperables, que son aceptadas por parte del profesor y alumnos. Estos segmentos vienen determinados por una unidad temática y de contenido y por un patrón de comportamiento dominante.

Al respecto, nos resulta relevante retomar el concepto de *interactividad, puesto que* es más amplio que el concepto de interacción, puesto que incluye no solo los intercambios comunicativos directos entre los diferentes participantes en un actividad conjunta sino también otras actuaciones que son en apariencia de naturaleza esencialmente individual (por ej. Ejercicios de papel y lápiz) pero cuya significación educativa es inseparable del marco más amplio de la actividad conjunta. La interactividad define el marco en el que cobran sentido las actuaciones de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Coll, y otros: 1995)

- **Estructura académica:** refiere al contenido de la actividad escolar y a su organización Son aquellas formas de organización de la interacción diádica o grupal entre los distintos participantes presentes en el escenario de actividad concreta, en nuestro caso, profesor y estudiantes, en la que se refleja la manera en que se da la interacción discursiva a lo largo de la unidad temática.

Las estructuras propuestas son:

- *Exposición del profesor:* Monólogo del profesor en el que retoma información dada, presenta información nueva, conecta ambas o pide una tarea al grupo de alumnos. La posibilidad de intervenir de los oyentes es limitada o nula.
- *Presentación dialogada:* Momentos en los que el profesor retoma información dada, presenta información nueva o conecta información nueva y dada, o pide una tarea apoyándose en las intervenciones de los alumnos, que o contestan preguntas o intervienen por voluntad propia en la actividad.
- *Discusión:* Se trata de aquellos momentos interactivos en los que los alumnos discuten en torno a una temática concreta. El discurso predominante es el del estudiante, aunque el profesor también participa. El profesor modera la actividad, dando los turnos para la palabra y guiando el contenido de la discusión. Las evaluaciones a las respuestas las dan los propios alumnos más que el profesor.
- *Actividades de preparación:* El profesor y los alumnos se encuentran dispersos, preparando los materiales o recursos para la actividad, etc.
- *Exposición de un alumno:* Monologo de un alumno que presenta al grupo un contenido concreto previamente preparado.
- *Preguntas y comentarios de los alumnos* **:** Sucesión de intervenciones de los alumnos en las que hacen comentarios o preguntas sobre el contenido previamente expuesto por el alumno.
- *Conversación entre profesor y un alumno:* Momentos interactivos entre el profesor y el alumno que acaba de finalizar la exposición
- *Pequeños grupos:* Tiempo en que los alumnos trabajan en pequeños grupos realizando un atarea común. El profesor interactúa puntualmente con los diversos grupos supervisando el trabajo y aclarando posibles dudas. Ocasionalmente el profesor hace pequeñas interrupciones para hacer una aclaración al grupo clase total sobre la tarea que están realizando.

Con respecto , a la segunda dimensión, ell entorno comunicacional, se plantean los siguientes indicadores:

- **Estructura social:** remite a lo que se espera que hagan el profesor y los alumnos, a sus derechos y obligaciones en el transcurso de las actividades, está presente a lo largo de toda la secuencia didáctica observada.

1. Estrategias discursivas: la manera particular de hablar que tienen los profesores al guiar la construcción del conocimiento y el mecanismo semiótico, las formas particulares de uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla cuando no coinciden entre sí. Algunas de las estrategias propuesatas son: No puse todas sino eran 5 páginas. Fijate si teenmos lugar se pueden agregar sino no

- *Estrategia discursiva de persuasión:* la manera particular de hablar que tiene el profesor cuando intenta controlar la construcción del conocimiento. Cuya función cosiste en validar los significados construidos por los alumnos de acuerdo con la interpretación que hace el docente de su aportación.
- *Marco social de referencia:* el uso del conjunto de experiencias compartidas, por el hecho de pertenecer a la misma cultura, para garantizar la construcción de sistemas de significados compartidos y eventualmente modificar las representaciones que tiene el alumnado sobre el fenómeno. Su función es obtener información sobre las experiencias y los conocimientos previos del alumnado para establecer puentes con las situaciones nuevas.
- *Marco especifico de referencia curricular:* el uso del conjunto de conocimientos experiencias que supuestamente ha compartido el profesor con el alumnado, por estar en relación con los mismos contenidos del currículo. Su finalidad es establecer los significados que pueden compartirse a partir de la experiencia o la actividad conjunta curricular.
- *La intención argumentaria:* la forma particular de orientación explicativa y argumentativa del maestro, que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos que tienden a in?uir en las actitudes del alumno sobre la interpretación y el significado de lo que se enseña. Su objetivo es, el uso de la explicación, la argumentación y de opinión, con el propósito de aclarar y fundamentar la construcción de significados compartidos cada vez mas complejos.
- *Intención de comprensión:* la pretensión de comprender al alumno e identificar y valorar el conocimiento que ha alcanzado en el seguimiento de avances y dificultades, proporcionando la ayuda ajustada al proceso de construcción en el que se encuentra inmerso. Su finalidad participar con el alumno desde su informe en la identificación y valoración del objeto de conocimiento; el

seguimiento de avances, dificultades y ayudas en la comprensión hacia la construcción de significados compartidos. .

2. **Segmentos de construcción conjunta:** son aquellas instancias específicas donde se puede vislumbrar la construcción compartida de conocimiento.

Algunas reflexiones finales.

Centrándonos en el objetivo principal del proyecto, creemos necesario recuperar al menos dos señalamientos antes trabajados. El primero de ellos, el que afirma que el aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. El aprendizaje no altera nuestra capacidad de centrar la atención sino que más bien desarrolla numerosas aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas. (Vigotsky; 1979: 128-129)

El segundo, recuperar el papel central del lenguaje en los contextos educativos, en tanto éste no solo juega mediando en la actividad social, permitiendo así que los participantes planifiquen, coordinen y revisen sus acciones mediante el habla externa; sino también proporciona el instrumento que media en las actividades mentales asociadas en el discurso interno del habla. En este sentido, resulta interesante el planteo de Mercer (2001) el cual expresa que, el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que posibilita comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él (Mercer; 2001: 23)

La idea básica es que el aula configura un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas, cuyo respeto permite que los participantes -el profesor y los estudiantes- comunicarse y alcanzar los objetivos que se proponen a través del uso del lenguaje En este comunicarse, tanto el profesor como los alumnos aportan cada uno a la situación de enseñanza y aprendizaje un conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas y valores, que utilizan como marco de referencia para interpretarlas y actuar de acuerdo con esta interpretación.

No es que se piense, que por el simple hecho de hablar, se está participando de un proceso de construcción de significados y de conocimiento compartido, pero creemos que éste es un paso importante.

Si nos centramos en las tres estructuras interactivas que fuimos reconociendo y que cobran más fuerza en el aula: la exposición del profesor, exposiciones dialogadas y los momentos de discusión, obtenemos una información bastante interesante respecto de ello.

En la investigación, sostenemos, que los procesos de influencia educativa resultan entonces, sensibles a las características de los contextos educativos en que se llevan a cabo y a la multiplicidad de motivos que guían a los que participan en la actividad conjunta. El ejercicio de la influencia educativa depende de la manera en que los participantes construyen y adoptan una definición del contexto y de los motivos por los que se lleva a cabo la actividad conjunta.

El aprendizaje resulta por tanto, un proceso complejo que exige, para poder llevarse a cabo, el cumplimiento de diversas condiciones y requisitos específicos, mutuamente interdependientes, no lineales, en tanto muestran avances y retrocesos, rupturas, malentendidos e incomprensiones en momentos diversos de la actividad conjunta; finalmente, problemáticos, en el sentido de que su logro es difícil y no está en absoluto asegurado en las situaciones de aula.

NOTA

i Proyecto de Investigación C 092 avalado por la Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue, dirigido por Mg Diana Martín y co- dirigido por Mg. Rita De Pascuale.

BIBLIOGRAFIA

Bronckhart, J-P. (2008) Actividad lingüística y construcción de conocimientos. En Lectura y Vida, Año XXIX, Nro. 2, Buenos Aires.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, Mª J. (1992, 1995) Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. Infancia y Aprendizaje, 59-60, 189-232.

Coll, C., Onrubia, J. (2001) Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. En: Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. Investigación en el Aula, núm. 45, p. 21-31.

Daniels, H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Paidós Barcelona:

Edwards, D. y Mercer, N. (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.: Paidós. Barcelona

Cazden, C. (1991) El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Editorial Paidos. Barcelona.

Infante Castaño, G. (2007) Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. Revista Latinoamericana de estudios Educativos. Vol. 3- Núm. 2. Pág. 29- 40.

Lave, J. (1991) La Cognición en la Práctica. Paidós. Buenos Aires:

Mercer, N. (2001) Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona. Ediciones Paidos Ibérica

Mercer, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós. [Publicación original en inglés en 1995].

Rosenberg, C. (2010) Contextos de aprendizaje y “contextos cognitivos”. Los mecanismos de influencia educativa en los primeros años de escolaridad. Revista Novedades Educativas Nº 230. Argentina.

Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires. Editorial Paidos.

Salomón (1993) Cogniciones distribuidas. Argentina: Amorrortu.

Vigotsky, L.S. (2000) Pensamiento y lenguaje. Barcelona.Paidos

Wells, G. (2001) Indagación dialógic-a. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Buenos Aires. Editorial Paidos.

EVALUACIÓN DE LAS PRODUCCIONES ARGUMENTATIVAS ESCRITAS DE LOS ALUMNOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD

Martínez Frontera, Laura Celia; Colombo, María Elena; Lombardo, Enrico
Secretaría de Investigaciones de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
Este trabajo tiene el propósito de mostrar los resultados de la evaluación general de la escritura (adecuación, coherencia y cohesión) de las producciones discursivas escritas de alumnos ingresantes a la universidad. El total de producciones escritas fue N: 93, de los cuales 37 corresponden a textos producidos a partir del texto de opinión, y 56 a texto académico. Los resultados fueron: el 14 (15%) tuvieron una estructura predicativa; con respecto a la adecuación, el 60% (56) consiguieron el propósito comunicativo por el cual ha sido producido el texto, el 82% (76) lograron mantener el mismo nivel de formalidad (o informalidad) durante todo el texto, y el 67% (62) incluyeron pronombres personales que representan al enunciador y al enunciatario de manera correcta. Con respecto a la coherencia: el 73% (68) produjeron textos que presentan un asunto común, el 69% (64) mantuvieron una organización de las ideas y en el 63 % la información de los distintos enunciados estuvo relacionada. Por último, con respecto a la cohesión sólo de los textos que lograron argumentar: los marcadores discursivos más utilizados fueron los conectores causales (26%, 25/95), los modificadores del enunciado (22%, 21/95), de referencia (19%, 18/95) y los conectores aditivos (14%, 13/95).

Palabras clave
Evaluación de la escritura, Producciones discursivas escritas de opinión, Producciones discursivas

Abstract
ASSESSMENT OF THE WRITTEN PRODUCTION ARGUMENTATION OF THE UNIVERSITY STUDENTS
This paper presents the results obtained from the overall assessment of written discursive academic/informal productions in students of the introductory course to their university studies in Psychology (CBC-UBA) during 2° semester 2012 (UBACyT 2011-2014). The texts were analysed bearing in mind the following standards: adequacy, coherence and cohesion, which belong to the first domain of the category plan used to evaluate the texts. One third of the texts were rejected, because of the absence of the properties of textualization. As for the remaining two thirds that do show the above mentioned properties, they were evaluated according the presence/absence of argumentation. Only 20% show argumentative production (19/93); however, the distribution is not homogeneus because there were more informal written argumentative productions than the academic ones (48% vs 2% respectively).

Key words
Writing assessment, Informal written production, Academic written production, University students

Introducción:
Este trabajo tiene el propósito de mostrar los resultados de la evaluación de la escritura de las producciones discursivas escritas de alumnos ingresantes del CBC de UBA realizadas en el segundo cuatrimestre 2012, a partir de un texto de opinión y un texto académico. Este análisis forma parte del cumplimiento de los dos primeros objetivos del proyecto de investigación UBACyT, 2011-2014: Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica. Dichos objetivos son: 1) evaluar el nivel de desarrollo actual (lo que son capaces los alumnos de hacer por sí solos en función de sus conocimientos interiorizados, Vigotsky, 1991, 1995) de las habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita de los ingresantes universitarios del CBC de UBA; 2) evaluar las diferencias de habilidades argumentativas en el contexto informal y académico en la producción discursiva escrita.

Las hipótesis son:
1) Los ingresantes a la universidad presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica.
2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios -dimensión sustantiva-, mientras que la experticia disminuye o bien no aparece cuando tienen que dar cuenta de puntos de vistas divergentes o en contraposición con sus propios puntos de vista -dimensión dialógica-.

Definición de las variables:
Habilidad argumentativa: es un medio para resolver diferencias de opinión (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006). Esta variable se estudiará en términos procesuales (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006). Se discriminan dos dimensiones: las formas del razonamiento para defender el punto de vista propio y las formas para sustentar por medio del razonamiento puntos de vista divergentes o en contraposición con el punto de vista propio.
Producción discursiva escrita argumentativa: es un modo de organizar el discurso escrito que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a la tesis u opinión que sostiene el autor (adaptación de la definición de van Eemeren et al, 2006, para la producción escrita). Se discriminan dos condiciones: informal: texto de opinión, y académico: texto académico.
Las producciones de los alumnos se analizaron de acuerdo con un plan de categorías de tres dominios: 1) análisis general de la escritura (subcategorías: adecuación, coherencia y cohesión). 2) Revisión analítica del proceso de discusión crítica (subcategorías:

confrontación, discusión argumentativa). 3) Solidez de la argumentación (subcategorías: consistencia global lógica y pragmática, consistencia de los argumentos individuales -aceptabilidad, validez y esquema argumentativo-, reglas de discusión argumentativa). En este escrito se presentan los resultados de la evaluación diagnóstica del nivel de desarrollo actual sólo del dominio uno; en otro trabajo que se presenta en este mismo congreso se ofrecen los resultados de los otros dos dominios.

Metodología:

Se trabajó con una muestra intencional de alumnos ingresantes al CBC de UBA que cursaban la asignatura Psicología en el segundo cuatrimestre 2012. Se realizó un estudio correlacional entre 1) habilidad argumentativa y tipo textual escrito argumentativo informal/académico (Hipótesis 1); 2) habilidad argumentativa sustantiva/dialógica y tipo textual escrito argumentativo académico (Hipótesis 2). Procedimiento: en la segunda semana del segundo cuatrimestre 2012 se administró una prueba en la que se solicitó a los alumnos que construyeran un texto en el cual expresaran su punto de vista respecto de la posición adoptada por el autor. Se solicitó la firma del consentimiento para la realización de la misma.

Material utilizado: el protocolo diseñado consta de una primera parte en la cual se solicitan las variables nominales: edad, año de finalización de la escuela secundario, mes y año de ingreso al CBC de UBA, carrera elegida, materias que cursa en el segundo cuatrimestre 2012. A continuación se presenta un texto escrito, de opinión, para una parte de la muestra y académico de ciencias naturales para la otra parte de la muestra (los protocolos son diferentes en función del tipo de texto utilizado). Los textos fueron igualados en cantidad de palabras (204 y 210 palabras respectivamente). Seguidamente se realiza una pregunta de control de comprensión del punto de vista del autor que debe marcar con una X. Posteriormente se pide: "Expresá tu posición respecto a lo enunciado por Silvio acerca de la conducta del Rey, dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista" para el texto de opinión y "Expresá tu posición respecto a lo enunciado por Eddington, dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista" para el texto académico. Aparece a continuación un espacio libre para que el alumno responda. Finalmente se solicita que adopte un punto de vista opuesto al que tomó anteriormente: "Si las razones que diste fueron a favor, ahora te pido que escribas las razones en contra. Si las razones fueron en contra, ahora te pido que des las razones a favor".

Para la elaboración del plan de categorías se utilizó el enfoque de van Emmeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans (2006) para los dominios dos y tres; y para el dominio uno se consultó a Sanchez (2011), Halliday & Hassan (1976) y De Baugrande & Dressler (1997). El primer dominio se refiere a la evaluación general de la escritura, y considera las siguientes propiedades básicas de textualización: a) la adecuación, b) la coherencia y c) la cohesión. La adecuación se logra si el texto producido por el alumno consigue el propósito comunicativo por el cual ha sido producido, si mantiene el mismo nivel de formalidad o informalidad durante todo el texto y si la inclusión de pronombres personales que representan al enunciador y enunciatario es la correcta para la situación. La coherencia se da a partir de que el texto presente un asunto en común, o sea, si presenta una organización de ideas y si la información de los distintos enunciados está relacionada, de modo tal, que se vaya avanzando en la información, además de la ausencia de contradicciones. La cohesión se evalúa a partir del adecuado uso de los marcadores discursivos: los conectores, los reformuladores, los operadores argumentativos, los modificadores del enunciado, y los marcadores discursivos de referencia.

Resultados:

Se obtuvieron 49 protocolos, 19 corresponden a producciones a partir de texto de opinión y 30 a partir de texto académico. En cada protocolo se realizan dos pedidos de escritura, en el primero se pide que el alumno exprese su posición de acuerdo/desacuerdo, justificando la misma, respecto de la posición adoptada por el autor del texto respecto del tema planteado en el texto; en el segundo pedido se solicita que exprese una posición opuesta a la adoptada con anterioridad y que la justifique. Así se obtuvieron 19/19 textos para el primer pedido y 18/19 textos para el segundo pedido a partir de texto de opinión, y 30/30 textos para el primer pedido y 26/30 textos para el segundo pedido a partir del texto académico. El total de textos producidos a partir del texto de opinión fue 37 y del texto académico fue 56.

En el análisis realizado se presentó una modalidad de escritura que llamamos de "estructura predicativa" recordando el concepto de habla privada (Vigotsky, 1991) por omitir el sujeto lógico de la oración en el inicio de la escritura. Sobre el total de producciones textuales N=93, 14 (15%) textos tuvieron esa particularidad; este hecho hace pensar que para algunos alumnos la situación comunicativa que implica la escritura tuviera un interlocutor con el cual compartiría una comunalidad de experiencia muy cercana; la escritura se acercaría más a un borrador mental para el propio sujeto que a una situación dialógica con un interlocutor definido que no es él mismo. Los siguientes ejemplos muestras esta modalidad (se respeta la forma en que fue escrito):

1.- "*Se ve una estrella ya Que es algo Fisico y visible PeRo Los electRones también Pueden seR visibles solo Que no Posee alGo Que este mas a La vista del humano…*" (Protocolo 9, texto académico, primer pedido) Escribe en letra de tipo imprenta, mezclando mayúsculas y minúsculas indistintamente, y no utiliza tildes.

2.- "*No seria correcto dar como concreto algo que no tenemos de lo que tenemos apenas una visión parcial*" (Protocolo 16, texto académico, segundo pedido). Escribe en letra de tipo cursiva, no usa tilde en sería, y al tachar "no tenemos", comete un error en la estructura gramatical).

3.- "*Que tal conducta del Rey no solo es aborrecida por mi, sino por cada persona que esta en contra, primero de tales mandatarios que estan a cargo de una responsabilidad muy grande y segundo por la falta de desinterés por el medio ambiente*". (Protocolo 46, texto de opinión, primer pedido) Escribe con lápiz.

4.- "*Que esta bien lo que hace, total, es el Rey de España y por lo tanto toda desición que tome es correcta, la cacería que hace no lo deberiamos ver como algo desatrozo, sino como un juego que realiza para entretenerse y además elefantes hay por montones en todo el mundo.* (Protocolo 46, texto de opinión, segundo pedido) Escribe con lápiz.

En el análisis de la adecuación, sobre N=93, se evaluaron los siguientes tópicos:

1) ¿El texto consigue el propósito comunicativo por el cual ha sido producido? Este mostró que el 60% (56) lo logran. Desde el texto de opinión, N=37, lo lograron el 68% (25) y desde el texto académico, N=56, lo lograron el 73% (41).

2) ¿Se mantiene el mismo nivel de formalidad (o informalidad) durante todo el texto? Este mostró que el 82% (76) lo logran. Desde el texto de opinión, N=37, lo lograron el 81% (30) y desde el texto académico, N=56, lo lograron el 82% (46).

3) ¿La inclusión de pronombres personales que representan al

enunciador y al enunciatario es la correcta para la situación y es sistemática en todo el texto? Este mostró que 67% (62) lo logran. Desde el texto de opinión, N=37, lo lograron el 70% (26) y desde el texto académico, N=56, lo lograron el 64% (36).

En el análisis de la coherencia, sobre N=93, se evaluaron los siguientes tópicos:

1) ¿El texto presenta un asunto común? Este mostró que el 73% (68) lo logran. Desde el texto de opinión, N=37, lo lograron el 84% (31) y desde el texto académico, N=56, lo lograron el 66% (37).

2) ¿El texto mantiene una organización de las ideas? Este mostró que el 69% (64) lo logran. Desde el texto de opinión, N=37, lo lograron el 70% (26) y desde el texto académico, N=56, lo lograron el 68% (38).

3) ¿La información de los distintos enunciados está relacionada, de modo que se vaya avanzando en la información? Este mostró que el 63% lo logran. Desde el texto de opinión, N=37, lo lograron el 68% (25) y desde el texto académico, N=56, lo lograron el 61% (34).

El análisis de la cohesión: la misma se evaluó a partir del uso adecuado de los marcadores discursivos, tales como los conectores, los reformuladores, los operadores argumentativos, los modificadores del enunciado, y los marcadores discursivos de referencia, como el uso de pronombres. A su vez, los conectores se clasificaron: a) aditivos, b) consecutivos, c) contra argumentativos; d) causa y e) finalidad. Los reformuladores: a) explicativos, b) de rectificación, c) de distanciamiento, o d) recapitulativos. Los operadores argumentativos se clasificaron: a) de refuerzo argumentativo o b) de concreción.

Se presentan a continuación los marcadores discursivos utilizados para la producción de textos en los cuales se pudo constatar producción argumentativa y adecuado uso de los marcadores. Para la producción a partir de texto de opinión fueron 18/37 textos y a partir de texto académico fue 1/56. El resto de los textos están siendo analizados, no sólo el adecuado o inadecuado uso de los marcadores sino otros factores que pueden estar presentes y que evidencian dificultades en la producción discursiva escrita, en general, y en especial respecto de la argumentación.

En las 18 producciones escritas a partir del texto de opinión se utilizaron:

Conectores aditivos: 13 (6 además, 2 no sólo, 2 también, 2 aparte, 1 no sólo…sino por. Conectores consecutivos: 1 por lo cual, 1 entonces).

Conectores contra-argumentativos: 7 (4 sino, 1 aunque, 1 pero, 1 si bien).

Conectores causa: 24 (13 ya que, 6 porque, 1 por lo tanto, 1 por lo cual, 2 por lo que, 1 debido a que).

Conectores finalidad: ninguno.

Reformuladores: 3 (explicativos: 1 es decir; de rectificación: ninguno; de distanciamiento: 1 de todas maneras, 1: en cuanto a; recapitulativos: ninguno).

Operadores de refuerzo argumentativo: 1 y el hecho.

Operadores de concreción: 2 por ejemplo.

Modificadores del enunciado: 20 (3 creo que, 3 me parece, 2 a mí me parece, 2 en mi opinión, 1 para mí, 1 considero que, 1 estoy de acuerdo, 1 tendría que, 2 no creo, 1 estaría a favor, 1 diría que, 1 podría decir, 1 a mi entender).

Organizadores textuales: 5 (1 primeramente, 1 primero, 1 segundo, 1 luego, 1 por otro lado).

Referencia: 17 (4 lo, 5 eso, 1 se, 1 este, 3 él, 3 esto).

En la única producción escrita a partir de texto académico se utilizó: 1 conector causal: ya que, 1 modificador del enunciado: mi posición, y 1 modificador de referencia: lo.

Los marcadores discursivos más utilizados, considerando todos los marcadores, fueron los conectores causales (26%, 25/95), los modificadores del enunciado (22%, 21/95), de referencia (19%, 18/95) y los conectores aditivos (14%, 13/95).

Además de la evaluación general de la escritura se introdujo una pregunta de control para evaluar la comprensión del punto de vista adoptado por el autor del texto ofrecido, de opinión o académico, que el alumno debía responder con una marca en el cuadro correspondiente. Para el caso del texto de opinión (19/49) comprendieron el punto de vista adoptado por el autor todos los alumnos, es decir, el 100% (19/19), mientras que para el caso del texto académico (30/49), el punto de vista del autor fue comprendido por 13 alumnos, es decir, el 43% (13/30)

Finalmente resta mencionar, aunque no será tema de análisis del presente trabajo, que se evaluaron las habilidades argumentativas de los alumnos por medio de la producción de los textos y los resultados fueron para N=93 sólo en 19 textos hubo producción argumentativa, es decir un 20%. La producción discursiva escrita argumentativa a partir de texto informal fue superior, 18/37, casi un 48%; mientras que a partir de texto académico fue 1/56, casi un 2%.

Consideraciones finales

En función de los tópicos analizados, adecuación, coherencia y cohesión, pertenecientes al dominio uno del plan de categorías, que se utilizó para evaluar las producciones discursivas escritas de los alumnos ingresantes a la universidad,

pudo observarse que un tercio de los textos producidos por los alumnos no manifiestan las propiedades básicas de textualización; por este motivo no se aceptaron para seguir con el análisis del dominio dos y tres que corresponde a la evaluación de la producción argumentativa.

En cambio, de los dos tercios de los textos que sí presentaron propiedades de coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa y fueron evaluados en función de la presencia/ausencia de argumentación, pudimos advertir que sólo en el 20% de los textos hubo producción argumentativa (19/93); sin embargo, la distribución no fue homogénea dado que las producciones escritas argumentativas a partir del texto te opinión fueron muy superiores respecto de las que partieron del texto académico (48% y 2% respectivamente).

Tampoco fue homogénea la comprensión del punto de vista adoptado por el autor del texto ofrecido, según se tratara de un texto de opinión o de uno académico, pues para el primer caso la compresión fue del 100%, mientras que para el texto académico fue sólo del 43%. Consideramos que estas diferencias pueden deberse a dificultades específicas en relación con el dominio del conocimiento disciplinar.

Por otra parte, la presencia de una estructura predicativa en los textos, si bien no fue mayoritaria, podría mostrar las dificultades de los alumnos para pasar de la oralidad a la escritura y del habla privada al habla pública.

Entendemos que la producción discursiva escrita, en especial la argumentativa, es una habilidad que crece y se desarrolla en contextos específicos, y formando parte activa de la comunidad letrada, literaria y científica. La escritura académica, que se exige a los alumnos en la universidad, por lo general, no se enseña, porque probablemente se supone que es una habilidad general que se ha aprendido en niveles educativos anteriores y que es transferible a nuevas situaciones (Carlino, 2005). Para escribir acerca de un contenido, no alcanza con la comprensión de los textos fuente, ya que además del dominio del conocimiento disciplinar, se requiere un trabajo didáctico especial que actúe posibilitando procesos

cognitivos de planificación del texto escrito, ya que esto no se desencadena espontáneamente en todos los alumnos.(Vazquez et al. 2004, 2005, 2008).

De acuerdo con Silvestri (2001) el grado de competencia argumentativa que se alcance permitirá al sujeto no solo desempeñarse con mayor eficacia en tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión, sino también en tareas mentales de razonamiento cuando se encuentran en juego distintos puntos de vista o sistemas de creencias. Los siguientes pasos a seguir por nuestro equipo de investigación es cumplir el objetivo tres del proyecto: Aplicar la enseñanza de estrategias instrumentales para favorecer el desempeño para la producción discursiva escrita argumentativa académica, y luego cumplir con el objetivo cuatro: Evaluar la metodología instruccional aplicada, por medio del análisis de las producciones discursivas escritas argumentativas académicas que realicen los sujetos al final del proceso instruccional. De manera tal, que esperamos que los alumnos logren desarrollar habilidades argumentativas en la producción discursiva escrita académica luego de la metodología aplicada.

BIBLIOGRAFIA

Asti Vera, C. (2008) Escenarios Argumentativos. Iniciación a la evaluación de argumentos. Buenos Aires: Educando.

Carlino, P. (2002) Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. En Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Carlino, P. (2004) El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Educere.Artículos arbitrados.Año 8.nº 26: pp:321-327 extraído 19/08/2010 de http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: F.C.E.

Carlino, P. (2005).Universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. En Memorias de la Facultad de Psicología. UBA. Tomo I: pp: 181-183.

Cassany, D. (1996) Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2000) Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Sánchez, S. (2011) Volver a pensar los textos. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC de UBA

Silvestri, A. (2001) Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En Aprendizaje de la argumentación razonada

Van Dijk, T. (1983) La ciencia del texto. Buenos Aires: Paidós.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006) Argumentación: análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires: Biblos.

LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS

Martín, Diana; De Pascuale, Rita Liliana
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Resumen
La presente ponencia se desprende del proyecto de investigación que dirigimos y co dirigimos desde el año 2010. Se sostiene en un marco teórico en el que convergen disciplinas tales como Psicología y Didáctica, que contribuyen a describir y comprender la complejidad, significación y relevancia de la construcción cognitiva, a partir de los instrumentos de mediación en el proceso del enseñar y del aprender, en el nivel medio. Conceptualizamos a la construcción cognitiva como formatos de interacción específica que implica movimientos cognitivos dirigidos a puntos novedosos del conocimiento y que se expresan en progresivas definiciones compartidas de significados. Mientras que entendemos a los instrumentos de mediación como herramientas psicológicas que tienen un origen social, que se las utiliza para comunicarse con otros, para mediar en el contacto de los mundos sociales y luego internalizar su uso. Median en las interacciones entre los sujetos con su medio ambiente. Interesa particularmente qué características asume la comunicación didáctica en las diferentes modalidades del nivel medio: bachilleratos y técnicas y cómo dicha comunicación media en las estrategias del enseñar y del aprender. En la presente ponencia explicitamos algunas cuestiones referida a la comunicación didáctica en las Escuelas Técnicas y las conclusiones a las que se arribaron luego del primer nivel de análisis.

Palabras clave
Construcción cognitiva, Comunicación didáctica, Vínculos interpersonales, Material didáctico

Abstract
TEACHING COMMUNICATION IN TECHNICAL SCHOOLS
The present paper shows the research project and co headed headed since 2010. It is held in a theoretical framework in which converging disciplines such as psychology and didactics, to better describe and understand the complexity, significance and relevance of cognitive construction, from the instruments of mediation in the process of teaching and learning, on the middle level. Conceptualize the cognitive construction as formats specific interaction involving cognitive movements aimed at novel points of knowledge and progressive expressed in shared definitions of meanings. While we understand mediation as instruments of psychological tools that have a social origin, which uses them to communicate with others, to mediate contact between social worlds and then internalize their use. Mediate interactions between individuals and their environment. Particularly interested in what features didactic communication takes different forms in the middle: baccalaureate and techniques and how that mediates communication strategies to teach and learn. In this paper we explicit some issues relating to communication teaching in technical schools and the conclusions that are reached after the first level of analysis.

Key words
Cognitive construction, Didactic communication, Interpersonal links, Teaching materials

INTRODUCCIÓN
El presente escrito se desprende del proyecto de investigación "*La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en estudiantes del Nivel Medio*" que llevamos a cabo desde el año 2010 en la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Comahue.
El marco teórico y metodológico de dicha investigación se sustenta en los enfoques socioculturales, en la perspectiva de la cognición distribuida, con énfasis particularmente en los aportes de la Teoría de la Actividad. La investigación focaliza la mirada en la comunicación didáctica, entendiéndola como un instrumento de mediación privilegiado en el proceso de enseñar y aprender, vinculado estrechamente a la construcción cognitiva.
Este estudio se inscribe dentro del tipo descriptivo-interpretativo. Nuestra unidad de estudio está constituida por el análisis de la comunicación didáctica que se propone en el salón de clases y su vínculo con la construcción cognitiva. De igual modo y en orden de reconocer la complejidad que comporta la comunicación, se optó por trabajar dicha comunicación desde dos unidades de análisis: vínculos interpersonales y material didáctico.
El proyecto general comprende la realización de trabajo de campo en 6 escuelas públicas, de distinta modalidad: técnica- orientación química y electromecánica- bachillerato- orientación pedagógica, informática y gestión empresarial-, en las localidades de Cipolletti, Cinco Saltos y Allen (dos escuelas en cada localidad) correspondientes a la Zona del Alto Valle Oeste de la Provincia de Río Negro.
La recolección de información articula observaciones de clase y entrevistas. Las observaciones de clase se realizan en 5º o 6º año, según corresponda, en un (1) curso por escuela y en dos (2) campos disciplinarios distintos. Las entrevistas involucran a docentes, alumnos/as y directivos.
En esta ponencia se presenta - a partir del material del campo obtenido en las Escuelas Técnicas - el análisis realizado acerca de la comunicación didáctica desde las dos unidades consideradas en el proyecto: material didáctico y vínculos interpersonales.

Circulación de los materiales didácticos en las Escuelas Técnicas.
En esta investigación se conceptualiza a los *materiales didácticos* como artefactos de mediación - físico o simbólico - en las prácticas de enseñar y aprender. Ellos permiten codificar la selección de cultura que realiza el/la docente a partir del currículum prescripto, proponiendo un formato pedagógico de acuerdo a la intencionalidad de su enseñanza.
Merieu(2001) sostiene que todo instrumento de mediación implica una toma de posición sobre las finalidades, la movilización de conocimientos psicológicos en el sujeto que aprende y las modalidades de acción admisibles. Define tres polos: el de las finalidades o axiológico, el del apuntalamiento psicológico y el polo praxiológico, que es el del artefacto de mediación.
En este sentido, consideramos que más allá del valor en sí mismo que posea el material - coherencia interna, actualización, pertenencia, etc - éste se potencia a partir de la intervención y los propósitos

del docente. De allí que el material se significa en el marco de las actividades didácticas que propongan las /los profesores.
Cabe señalar que en estudios anteriores, este equipo definió a la actividad didáctica, como un instrumento que coordina y organiza intencionalmente las acciones de docentes y estudiantes en función del sentido del aprendizaje que se desea promover.
En las observaciones de clase de las diferentes materias analizadas, identificamos distintos materiales en el desarrollo de las actividades didácticas, que refieren a: fotocopias, presentación de power point, películas, libros de textos, manuales, tiza y pizarrón. Uno de los materiales didácticos que recurrentemente aparece es la *fotocopia*, entendiendo por ella al material de trabajo que reproduce textos o imágenes que los/as estudiantes utilizan para resolver las actividades propuestas por el/la docente. Incluye capítulos de libros, cuadernillos de trabajos prácticos, guías de lectura, recortes de diario, entre otros.
En tal sentido, nos interpelamos acerca de cómo estos materiales se vinculan con las actividades didácticas propuestas y qué sentido le otorgan los sujetos.
Partiendo de la premisa de que no se trata de categorías excluyentes, hemos podido identificar diferentes usos y sentidos que adquieren las fotocopias para los/as docentes y los/as estudiantes. Los usos que hemos reconocido la refieren como componente central de la clase o como complemento de ésta.
En esta instancia nos centramos en la primera de las categorías, o sea el uso de la fotocopia como componente central de la clase. La fotocopia funciona a la manera de guión, alrededor del cual se organizan las distintas actividades didácticas.
¿Cuál es el modo en que la fotocopia se utiliza en dos tipos de actividades didácticas que hemos encontrado en nuestras observaciones: explicación dialogada y resolución de preguntas burocráticas?

Explicación Dialogada
En esta actividad se analizó cómo el docente organiza la clase en función del material y cómo a partir de éste va guiando el proceso de los/as estudiantes. Casi permanentemente, monitorea la comprensión mediante explicaciones en las que va preguntando y repreguntando, pidiendo ejemplos, hipotetizando y modificando variables. Esto se vincula a las interacciones que se plantean en la clase entre docente y estudiantes, estudiantes entre sí, a partir de un formato que reconoce la subjetividad del aprendiz y su vinculación con los objetos de conocimiento. Se construye a partir de las preguntas y los diálogos que formulan recíprocamente docente y estudiantes.
Siguiendo a Edwards (1985), podemos decir que la posición que asume el sujeto en relación con el objeto de conocimiento es de "*interioridad"*. La actividad vinculada al material didáctico permite un acercamiento subjetivo para favorecer una significación comprensiva del conocimiento. Hablamos de un conocimiento situado, tal como lo plantea la autora: "el énfasis está puesto en la significación de una realidad para el sujeto y en los usos sociales y en las valoraciones sociales, más que en definiciones abstractas. Al sujeto alumno se le requiere pensar en determinado recorte de la realidad que se presenta y a buscar su posición o punto de vista en relación a ella". (Edwards 1985: 17)

Planteo de preguntas burocráticas
En este caso, analizamos cómo el material se utiliza para que los/as estudiantes refuercen y/o amplíen sus conocimientos. Se trata de preguntas cuya respuesta puede hallarse fácilmente con sólo leer el material, las preguntas se formulan siguiendo estrictamente el orden del texto. Las intervenciones del docente son escasas y se relacionan con reformular las preguntas para que sea más fácil para el estudiante ubicar las respuestas en el texto y con el control que realiza de las respuestas. El docente aparece como más preocupado en ocupar el tiempo de clase en la resolución burocrática de la tarea, que en promover movimientos cognitivos en los/as estudiantes. Esta actividad se vincula a aprendizajes de tipo asociativo cuya base es la memorización.
Este tipo de actividad, donde la fotocopia ocupa un lugar central en la clase pero con una casi nula exigencia cognitiva para los/as estudiantes, podría vincularse con la perspectiva planteada por Merieu (ob. cit.) acerca del uso del material como un efecto placebo. El autor plantea que frente a una práctica tan compleja e incierta, como es la enseñanza, el material didáctico puede tener un efecto placebo ofreciendo garantías al/la docente frente a la incertidumbre y la incerteza de los acontecimientos que se suceden en el salón de clases. El problema radica en que esta utilización no puede recostarse sólo en esta dimensión y funcionar sólo como placebo, sino que debería vincularse a las otras variables ya mencionadas en este trabajo.
En el análisis realizado acerca de la circulación del material didáctico en las clases de Escuela Técnica, hemos reconocido que la fotocopia - cuyo uso es mayoritario - y, que suele ligarse a prácticas más tradicionales que obligan al estudiante a operar en un mundo de *"papel y lápiz"* en términos de Leontiev (1978), es resignificado por el/la profesor/a y adquiere mayor potencialidad en una actividad como la explicación dialogada, cuyos propósitos se vinculan con la necesidad de quebrar, transferir y adquirir nuevos conocimientos.
En función de ello, podemos decir que el "encuadramiento cognitivo" que ofrece tanto la tarea como el despliegue que se hace del material didáctico, desafía a los/as estudiantes a diferentes acciones cognitivas que parecen no ser parte de la práctica escolar tradicional.
Por otro lado, la realización de una actividad de resolución de preguntas burocráticas, cuya intencionalidad se vincula al aprendizaje de tipo asociativo basado en la memorización, diluye la potencialidad del material didáctico. En este caso el "encuadramiento cognitivo" de la tarea y del material condiciona las acciones y las operaciones que los sujetos llevan a cabo para resolver la actividad, en línea con lo esperado en la práctica escolar que propone el/la docente.
Desde estos análisis es que consideramos que las características de la comunicación didáctica, objeto de estudio de nuestra investigación, adquiere significaciones diferenciadas de acuerdo al ambiente en que se entrame.
En el primer caso estudiado, pareciera que tanto el reconocimiento del "Otro como un legítimo Otro" (Meirieu, ob. cit.) y la utilización de actividades y de materiales didácticos que permiten ejemplos, analogías y explicaciones, favorecen la comprensión y el acercamiento a objetos de conocimiento que aseguran la coorientación entre los/as participantes, "esfuerzo cognitivo y actitudinal para completar las deficiencias de la relación sémica y promover el entendimiento" (Pérez Gómez, 1998:49).
En el otro caso, la comunicación didáctica promueve que los/as estudiantes transiten sólo un nivel de aprendizaje - sabedores de lo aceptado-. El/la estudiante puede ingerir la información, pero no puede evaluarla o reconstruirla, "….confían en que la educación se comporte como lo que Paulo Freire ha apodado "el modelo bancario", en que los profesores hacen depósitos de respuestas correctas en las cabezas de sus estudiantes" (Bain 2007: 55) En este sentido, el/la docente al no reconocer la diversidad en las posibilidades de los/as estudiantes, no busca diferentes puertas de entrada al conocimiento.

Vínculos interpersonales que se establecen en las salas de clase

Las salas de clase - escenarios socioculturales con características propias - son el ámbito privilegiado para el establecimiento de vínculos interpersonales. Las observaciones y entrevistas realizadas en las Escuelas Técnicas, nos han permitido identificar estructuras de participación esenciales en estos contextos de interacción.

Por un lado, la estructura de participación o estructura social, que refiere a lo que se espera que hagan el docente y los estudiantes, es decir los roles que cada uno desempeña. Por otro, la estructura del contenido o estructura académica, que alude al contenido de la actividad escolar y a su organización.

Ambas estructuras permiten afirmar que la comunicación didáctica es un instrumento de mediación específico, al que se le asigna un lugar relevante como instrumento de construcción cognitiva. De allí se desprende la posibilidad de establecer los vínculos entre los distintos actores sociales de la institución educativa.

En nuestro proyecto de investigación, hemos conceptualizado a los *vínculos interpersonales* como formas de organización de la interacción diádica o grupal entre profesor y estudiantes. Estos vínculos reflejan la manera en que se da por ej. la interacción discursiva a lo largo del desarrollo de una unidad temática.

Las estructuras vinculares que hemos detectado - partir de las observaciones de clases - son las siguientes:

- explicación o monólogo del profesor: en el que se retoma información dada, se presenta nueva, se conecta a ambas o se pide una tarea a los/as estudiantes. La posibilidad de intervenir de ellos, es limitada o nula, lo que nos lleva a afirmar que el establecimiento de los *vínculos* es escasa;
- explicación participativa: momentos en los que el profesor retoma información dada, presenta nueva o conecta ambas o pide una tarea apoyándose en las intervenciones de los/as estudiantes que, o bien contestan a sus preguntas o bien intervienen por voluntad propia pues la actividad se presta para ello. Habría aquí un esbozo de *vínculos interpersonales;*
- preguntas y/o comentarios de los alumnos: sucesión de intervenciones de los/as estudiantes en las que se hacen comentarios sobre el contenido de la clase. Se establecen *vínculos* centrados en el contenido de la disciplina, que posibilitan el compartir temáticas y dinamizar las interacciones;
- pequeños grupos: actividades en las que los/as estudiantes trabajan en pequeños grupos realizando tareas en común. El docente interactúa puntualmente con los diversos grupos, supervisando el trabajo y aclarando dudas. Los *vínculos* se establecen no sólo con el docente, sino también entre los/as estudiantes.

Estas estructuras interactivas que originan los vínculos interpersonales, da una visión general de las distintas formas en que se relacionan discursivamente los profesores y los/as estudiantes en estas salas de clase del nivel medio.

Existiría una predominancia de las dos primeras estructuras interactivas, mientras que son pocas las situaciones observadas, de las otras dos estructuras participativas. No obstante podemos afirmar que si bien es el docente el que decide qué y cómo se hacen las actividades, los/as estudiantes juegan un papel activo en el proceso de construcción de significados que se dan en la sala. No son meros agentes receptores, sino que median en la selección, evaluación e interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia y resaltando la posibilidad del establecimiento de los vínculos interpersonales.

Los marcos interpersonales de referencia, construidos a través de la acción conjunta y de los intercambios comunicativos entre el docente y los/as estudiantes, son los que determinan la forma que va tomando la estructura social, la estructura académica y su evolución a lo largo de la actividad conjunta.

En síntesis, adentrarnos en el estudio de la construcción de conocimiento a partir de las interacciones que tienen lugar entre docentes y estudiantes - establecimiento de vínculos interpersonales - nos ha permitido reconocer que la sala de clases es el escenario privilegiado para la creación y el encuentro de significados. El significado no es algo individual, sino que es más bien una construcción conjunta que emerge de las interacciones de los sujetos en los contextos en las que se desarrollan.

BIBLIOGRAFIA

Area Moreira, M. (1999) “Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum” en Escudero, J. Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Síntesis Madrid.

Bain, K. (2007) “Lo que hacen los mejores profesores de universidad”. Barcelona, Universidad de Valencia.

Baquero R. & Terigi F. (1997) “Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas” Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional Bogotá.

Blennky, M., Clinchy, B. & Goldberger, N. & Tarule, J. (1986).”Womens Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind.” New York, Basic Books.

Contreras Domingo, J. (1990) “Enseñanza Curriculum y profesorado”. Akal Madrid.

Edwards, V. (1985) “Los sujetos y la construcción social del conocimiento”. Santiago de Chile: DIE.

Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.) (2001) “Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto” Amorrortu, Bs. As.

Lave, J. (2001) “La práctica del aprendizaje”. En Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) Bs. As. Amorrortu.

Leontiev, J. (1978) “Actividad, conciencia y personalidad”. Bs. As. Ciencia del Hombre.

Meirieu, P. (2001) “La opción de educar”. Barcelona, Octaedro.

Perez Gomez, A. (1998) “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”. Madrid, Morata.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, ESCRITURAS DE EXPERIENCIAS DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA

Meschman, Clara Liliana; Erausquin, Cristina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El interés del trabajo surge en el marco de un entrelazamiento de experiencias: una investigación de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de Psicología del Profesorado en Psicología de UBA (PROINPSI) "El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación", y el trabajo como Investigadoras en Proyecto UBACYT "Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología" (2012-2015), generaron un Proyecto de Tesis de Maestría presentado en FLACSO:"Construcción de identidad de profesores en Psicología desde la perspectiva de sus narrativas sobre la experiencia educativa". La búsqueda se orienta al encuentro de indicadores de la construcción de identidad docente y sus trayectorias profesionalizantes en la enseñanza de la disciplina. El objetivo es descubrir factores y tramas intersubjetivas y psicosociales que promueven la construcción de su identidad profesional. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Larrosa, 2009; Alliaud y Suarez, 2011), constituye un modo particular de recuperar, validar y explicitar haceres y saberes. La escritura de la autobiografía educativa es un proceso de re-significación estructurante de la construcción de identidad docente. Para operacionalizar las variables a analizar, se seleccionó una batería especialmente diseñada de instrumentos basados en narrativas autobiográficas.

Palabras clave
Identidad, Experiencias, Trayectorias, Autobiografía

Abstract

AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIONS, WRITING EXPERIENCE IN PSYCHOLOGY TEACHERS

The interest of this work arises from a weft of experiences: a research of the teacher team of Special Didactic and Practice of the Teaching of Psychology Faculty of Psychology of Buenos Aires University (PROINPSI) named "Developing Teaching Skills, Evaluative and Metacognitive Competences in Psychology Teachers Training", and as researchers in UBACYT Project "Building Professional Knowledge in Psychologists and Psychology Teachers" (2012-2015), generated a Master's thesis project presented at FLACSO "Identity construction in Psychology Teachers from the perspective of their narrations of educational experience ". The search is oriented toward finding indicators of the construction of teachers identity and their trajectories of modeling the teaching of the discipline. The goal is to find factors and interpersonal and psycho-social thefts that elicit the construction of their identity. The narrative documentation of educational experiences (Larrosa, 2009; Alliaud and Suarez, 2011), is a particular way to retrieve, validate and explain work and knowledge. Writing educational autobiography is a structural process of teacher identity construction. To operationalize the variables for their analysis, a battery particularly drawn of instruments based on autobiographical narration was chosen.

Key words
Identity, Experiences, Backgrounds, Autobiography

INTRODUCCION:

El interés del trabajo surge en el marco de una investigación (PROINPSI), al interior de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado en Psicología de la UBA: "El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación", y a la vez como Investigadora Tesista y Directora - respectivamente - del proyecto UBACYT "Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología" (2012-2015), que conformaron un Proyecto de Tesis de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM) denominado "Construcción de identidad de profesores en Psicología desde la perspectiva de sus narrativas sobre la experiencia educativa". Dicho plan de trabajo focaliza la búsqueda de indicadores sustantivos que refieran a la construcción de identidad y a las trayectorias profesionalizantes de los Profesores en Psicología en formación, en la práctica de enseñanza de la disciplina. El objetivo es descubrir factores y tramas personales, intersubjetivas y psicosociales que fortalecen la construcción de la identidad del Profesor en Psicología.

En los últimos años, en el contexto de la formación docente universitaria, el tema de la identidad docente ha generado gran interés, en tanto se presentan cambios en la manera de percibir la tarea docente y en cómo se ven a sí mismos quienes eligen ser profesores. Abordar la exploración de la construcción de la identidad de los profesores en Psicología supone reconocer su multidimensionalidad y complejidad, en tanto la identidad abarca las dimensiones cultural, social, psicológica, personal, sexual, entre otras. Se trata entonces de considerar un conjunto de situaciones que inciden directamente en la forma en que cada ser humano se concibe a sí mismo en diferentes contextos de actuación. Por lo tanto, en el objeto de estudio se incorpora al contexto socio-histórico-cultural y situacional como formante de la identidad, ya que de otro modo se perdería la perspectiva necesaria para identificar las tramas o planos de su constitución y desarrollo.

Diferentes autores (Ivanic 1997, Benwell & Stokoe, 2006; Caldas-Coulthard & Iedema, 2007; De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006) sostienen que, así como las ideologías se adquieren y construyen a través de la interacción social, la identidad docente no es innata, sino que se construye a través de la interacción social en la cultura a la que se pertenece. Una persona puede haber nacido en un determinado lugar, pero la identidad correspondiente a ese lugar se conforma gradualmente, a través de los discursos y las prácticas sociales en las que participa.

EL PROYECTO:

El docente conforma y construye su identidad profesional a través de complejos procesos, que implican reacomodamientos internos

en torno a sus trayectorias educativas, a través de experiencias vitales acaecidas en determinados momentos histórico-sociales. La identidad profesional se articula con las condiciones en las que desarrolla la práctica, el impacto que las tradiciones formativas han tenido y tienen en su propia profesionalización y las prescripciones que impone la sociedad a su trabajo. En el caso de Profesionales Docentes que son Psicólogos, se indagará precisamente si la profesión de base, el ser psicólogos, representa o no un valor agregado y de qué modo particular se entrelaza con el saber hacer docente; de qué modo contribuye el bagaje de herramientas, instrumentos profesionales y categorías de análisis de la Psicología a la constitución de su identidad como profesor en Psicología y a su profesionalización docente.

El interés de la investigación se centra en la búsqueda de indicadores sustantivos de tramas personales, interpersonales y culturales (Rogoff, 1997) que contribuyen a la construcción de la identidad de los Profesores en Psicología, en el entrelazamiento con las trayectorias de profesionalización en la práctica de enseñanza de la disciplina. Se analizarán las narrativas que emergen de autobiografías educativas de Profesores en Psicología que cursaron el Profesorado en la Universidad de Buenos Aires y que están actualmente ejerciendo la profesión docente. En esas narrativas, se identificarán dimensiones y componentes específicos de las trayectorias educativas, que permitan elaborar particularidades de la construcción del rol y de la identidad profesional del profesor en Psicología.

Nuestra experiencia en los Proyectos de Investigación UBACYT 2008-2010, 2011 y 2012-2015 (Erausquin et alt.2008, 2009, 2010) planteó también la necesidad de reconstruir el hilo del desarrollo de la identidad profesional en la formación de los Profesores de Psicología. Lo hicimos a través del análisis de la continuidad y los cambios cognitivos y actitudinales que presentaban sus "modelos mentales situacionales" de la práctica docente, en las narrativas que construían, al inicio y al cierre de su experiencia en las Prácticas de la Enseñanza, y dos años después, en el ejercicio profesional como Egresados. La experiencia de administrar el Cuestionario sobre Situaciones-Problema de la Práctica Docente (Erausquin, Basualdo, González, 2006), en diferentes instancias temporales de contextualización, y analizar las respuestas, nos condujo como equipo de trabajo a plantear preguntas de indagación, que emergen en el Plan de Tesis en el que nos embarcamos. Veamos ese instrumento de reflexión sobre la práctica docente:

I. Piense en una situación-problema de su propia experiencia en la cual un profesor de Psicología interviene de acuerdo a su rol en una institución educativa: I.a. Describa el problema, así como el contexto en el que se produce. I.b. Explique los elementos que le resulten más significativos referidos a la historia del problema, los antecedentes de la situación. II.a. Relate cada una de las acciones a través de las cuales el profesor de Psicología intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención. II.b. ¿Quién/es decidió/decidieron esa intervención? II.c. ¿Qué objetivos tenía el profesor de Psicología en la intervención? II.d ¿Sobre qué o quién/es intervino y por qué? III. ¿Qué herramientas utilizó el profesor de Psicología al intervenir? IV. ¿Qué resultados tuvo esa intervención? ¿A qué atribuye Ud. los resultados?

Veamos una trayectoria singular: Profesora de Psicología en Formación 2007 - Sin Experiencia Docente Previa - Respuestas al INICIO de "Didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza"

Dimensión 1: Problema situado en contextos de la actividad docente. "Es la 1ª materia en la Facultad de Psicología: Psicoanálisis I. Yo leía para todas las clases, participaba de manera pertinente y cumplía con los trabajaos prácticos. En el 1º Parcial me saqué un dos y me decepcioné mucho, dejé de ir a las clases."

Dimensión 2: Intervención docente sobre el problema. "La profesora me mandó llamar por una compañera y me dijo: "Vos podés, date otra oportunidad. Yo te la doy". Me sorprendió, la Profesora nos reconocía, sabía quienes éramos, o sabía quién era yo. Desestimó mis faltas a clase y me mandó llamar."

Dimensión 3: Herramientas utilizadas (No da herramientas)

Dimensión 4: Resultados y atribución de causas. "Los resultados fueron buenos porque pude dar un mejor 2º parcial, mejor aún fue el recuperatorio y mucho mejor fue el Final. Nunca tuve que recursar ninguna materia en esta Carrera y nunca abandoné, ni siquiera por un tiempo."

Respuestas de la misma Profesora de Psicología Egresada 2009, ejerciendo profesionalmente el rol

Dimensión 1: Problema situado en contextos de la actividad docente. "Una estudiante preparando su planificación se sintió muy angustiada luego de recibir las correcciones de la docente con resaltador amarillo. Manda un mail al Grupo Virtual, se encontraba confundida y desanimada. Le escribo que se quede tranquila, que su planificación en general estaba bien y que juntas íbamos a ir revisando los puntos que le habían sido señalados, que esto era un proceso de enseñanza y que estábamos para acompañarla en ese proceso. Su mayor incertidumbre era acerca de las estrategias, actividades y modalidad de enseñanza. No entendía muy bien la diferencia. Ese fin de semana intercambiamos mails. Pudo comprender la diferencia entre una y otra y armar una planificación muy buena y eso se vio reflejado en su práctica. La sorpresa fue cuando a la clase siguiente dijo que ella se había sentido tan mal y desorientada que había pensado en dejar la materia. Que cuando yo le escribí se sintió contenida y acompañada y que por eso había decidido continuar. Yo me sorprendí al escucharla, porque no sentí que hiciera nada especial, no se me ocurriría actuar de otra manera y lo haría con cualquier estudiante todas las veces que se presente la misma situación".

Dimensión 2: Intervención docente. "En primer lugar me pareció que debía rescatar de su producción aquello que estaba bien y que se sintiera reconocida en ese aspecto. Luego ir echando luz a las dificultades que había tenido, una por una, tratar de aclararle el panorama lo más posible para luego trabajar el error. ¿Quién decidió la intervención? Yo misma. La docente titular siempre me dio lugar para intervenir. ¿Qué objetivos tenía Ud. en la intervención? Acompañar y orientar a la estudiante. ¿Sobre qué o quién/es intervino y por qué? Intervine directamente en el proceso de enseñanza de la estudiante".

Dimensión 3: Herramientas utilizadas. "En principio, conceptuales, en tanto tenía confundidos los conceptos de Estrategias, Modalidad de enseñanza y Actividades. En segundo lugar, invitarla a reflexionar sobre su tarea, que pueda acercarse de una manera más relajada, para que pueda analizar elemento por elemento, identificar cual era el error y producir a partir de ahí, algo diferente. Dimensión 4: Resultados y atribución de razones: "Muy efectivos. Su planificación quedó muy bien, fue aprobada y el resultado se vio reflejado en la clase que dio. Se la vio segura y disfrutando de lo que hacía. Atribuyo el resultado al hecho de haber advertido su necesidad, atendido su dificultad, comprenderla, hacerle ver que su planificación estaba bien, en general, y que sólo había que hacer algunos ajustes. Y sobre todo acompañarla y orientarla en el proceso de aprendizaje."

Veamos ahora el análisis que hicimos de esa resignificación de la experiencia, en dos instancias temporales de una trayectoria de profesionalización: "En el primer ejemplo, la Psicóloga profesora de Psicología en formación, al inicio de las Prácticas de la Enseñanza,

despliega en su narrativa una experiencia que parece haber dejado una importante marca, huella en su vocación: la que tuvo como estudiante de Psicología, en el inicio de su Carrera. Lo relevante fue el haber sido identificada y reconocida como persona por la profesora, en primer lugar, y en segundo lugar, que la profesora decidiera apostar a su capacidad de superar el obstáculo y corregir el error y le diera tiempo y oportunidad. En el Cuestionario que responde como Egresada, cierra el círculo retroactivo de reelaboración de la experiencia fundante del inicio. Mediante una intervención personalizada, utilizando el Grupo Virtual y el intercambio con correo electrónico con una alumna, siendo docente ella misma de Prácticas de la Enseñanza, realiza un proceso personalizado de ayuda en el aprendizaje de la enseñanza de una futura docente; interviene preventivamente, antes de que la estudiante abandone su carrera, con realimentación recursiva, capaz de interrumpir un circuito que convoca a la alumna a la convicción de su fracaso. En la docente aparece entonces activamente el apostar y crear confianza, como vector instituyente de la formación de la responsabilidad, para abrir y habilitar futuro, a través del alojamiento y el sostén emocional y cognitivo, a la vez que el desafío de la diferenciación conceptual para mejorar el aprendizaje de la enseñanza. Aumenta en profundidad la explicitación de las herramientas utilizadas, la apropiación de la comunicación reflexiva de la práctica de enseñar, la integración de lo cognitivo y lo emocional en la relación entre lo social, lo intersubjetivo y lo intrapsíquico, y se construye un puente entre la atención a los desafíos y demandas cognitivas de la conceptualización y la ayuda a la persona del aprendiz en su desarrollo personal. Las decisiones se toman en equipo y el análisis de los resultados demuestra ponderación y equilibrio integrador". (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman, 2010, p.9)

Análisis de experiencias como ésas, y sus respectivas temporalizaciones de la trayectoria formativa de Profesores de Psicología en formación y en ejercicio profesional, fueron el "caldo de cultivo" de las actuales preguntas de investigación:

- ¿Cómo construye la identidad docente el Profesor en Psicología en ejercicio, durante los primeros años de actuación profesional?
- ¿Qué le aportan, como recurso o como obstáculo, las experiencias educativas previas?
- -¿Qué le aporta, a los Profesores en Psicología egresados del Profesorado en UBA, la construcción previa de su identidad profesional como Psicólogo, en tanto recurso, herramienta o en tanto obstáculo?
- ¿Cómo pueden las narrativas sobre su trayectoria escolar y formativa contribuir a la reflexión sobre su práctica docente actual y prospectiva?
- ¿Cómo puede la reflexión sobre la práctica docente y la resignificación de su experiencia formativa y escolar contribuir a la (re) construcción de su identidad profesional como Profesor en Psicología?

La complejidad inherente a la cualidad del rol docente demanda no sólo conocimiento teórico ligado al saber disciplinar, sino también conocimiento pedagógico y saber local, respecto del contexto y de los aprendices; resulta indispensable el atravesamiento subjetivo de gran cantidad de práctica (Atkinson; 2002). Aún más, lejos de tratarse de una simple práctica acumulativa, se trata de "experiencias" con retroalimentación permanente, proveniente de los actores involucrados, pares, alumnos, tutores y de la propia reflexión.

Otros autores, en una línea similar, como Schön (1992) han indagado acerca de las fases por las que atraviesa este complejo saber acerca de "enseñar", que conlleva la toma de decisiones en instancias de absoluta singularidad e incertidumbre, pasando del inicial "conocimiento en la acción", a la consecuente "reflexión en la acción", para acceder finalmente a la "reflexión sobre la acción". Iniciarse en una comunidad de prácticas es, lejos de apropiarse unidireccionalmente de un saber cerrado y racional, aprender convenciones, limitaciones, lenguajes, sistemas de valoración, casuística y problemática propia del campo. Y eso sólo es posible conjuntamente con otros aprendices y prácticos más experimentados, con quienes compartir y debatir significados y reflexiones. Aprender a enseñar y enseñar a enseñar son dimensiones de un territorio sumamente complejo; sólo un docente dispuesto a aprender podrá alcanzar el compromiso que implica responder a través de su saber y de su ser en un marco ético valorativo. (Garau y García Labandal, 2008).

PRIMERAS APROXIMACIONES AL OBJETO DE ESTUDIO:

La escritura narrativa y la reflexión sobre autobiografías educativas escolares, posibilitan la revisión en y sobre la práctica, la elaboración de significados y sentidos, que sirven de apertura a un proceso de construcción, significación y resignificación, que contribuye a la construcción de identidad docente.

La presentación y representación narrada de la propia experiencia permite tomar distancia para asumir una posición crítica y reconstruir las formas de actuar y ser en la situación áulica. En la medida en que se pueda llegar a superar el pasado, tal salto cualitativo consistiría en narrar lo que sucedió, posibilitando al sujeto capitalizar y enriquecerse con lo vivido. (H. Arendt. 2008).

A su vez, la narrativa es, precisamente, una forma de discurso casi consustancial al pensamiento, en la medida en que se articula sobre la dimensión temporal y explicita la progresión de lo vivido o conocido. Como señaló alguna vez Jean Paul Sartre: "el hombre es siempre un narrador de historias; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede y trata de vivir su vida como si la contara". Desde los actuales enfoques de la investigación educativa, hoy se propone redescubrir el papel facilitador de los relatos en la enseñanza y el aprendizaje, ya que abonan el camino de la participación y la construcción común del conocimiento en el aula. Para Bruner (1996) la narrativa, en términos de funcionamiento cognitivo, vehiculiza no sólo la forma de organizar las representaciones y de filtrar el horizonte perceptivo, sino que porta y conforma las intenciones y significados de la vida humana. Al señalar su temporalidad su doble impacto sobre la acción y sobre la conciencia, ello evidencia anclajes éticos y pragmáticos.

Resulta indispensable la narrativa, por ejemplo, para comunicar quiénes somos, qué hacemos y por qué lo hacemos. Todo conocimiento se obtiene en el contexto de una existencia concreta, que es producto de las experiencias, las percepciones, las expectativas e incluso los temores, prejuicios y limitaciones de alguien. Si observamos que en la mayor parte de los relatos se manifiesta el punto de vista de alguien -un narrador abstracto, un personaje y, en ciertos casos, un sujeto empírico - parece justo adjudicar a la narrativa la cualidad de promover la intersubjetividad o, al menos, el encuentro con otra subjetividad. Así, paralelamente a las "grandes narrativas" que tienden a lo universal, se ubican las que corresponden al terreno de lo individual, y que consolidan las nociones de identidad, de diversidad y de diferencia de cada sujeto humano. En suma: las narraciones forman un marco dentro del cual se desenvuelven distintos discursos sobre el pensamiento y las potencialidades del hombre; en este sentido, su función principal es hacer inteligibles las acciones humanas para nosotros mismos y para los otros.

Esta metodología implica en el narrador, un constante ir y venir del pasado al presente; de lo privado, íntimo y personal, a la vida pú-

blica y a lo socialmente compartido en la escuela y la comunidad en la que se inserta, entramado con el contexto histórico social que transita.

Jerome Bruner (2003) afirma que se vive en un mar de narraciones y explicaciones narradas, lo que nos hace competentes para nadar en ellas, pero que a la vez no tomamos conciencia de ello. La metodología de los relatos autobiográficos, que algunos llaman historias de vida, o relatos de experiencias de vida, permiten indagar esas voces que, internalizadas, acompañan y se entrelazan en la conformación de la trama de la identidad del docente, y de la trama de la identidad del Profesor en Psicología.

El relato reconstructivo de la propia biografía escolar es el fundamento para la revisión crítica de la práctica docente, dado que, como ya se ha señalado, en general reproducimos los modelos con que nos enseñaron. Y al mencionar las experiencias y recuerdos escolares, se hace referencias a las biografías escolares, como el resultado de complejas internalizaciones durante la vida escolar que van generando un "fondo de saber" que regula y orienta las prácticas. (Davini; 1995, 79).

La posibilidad de ser selectivos en relación a las experiencias que se narran, permite dar a su vez un significado a la singular propuesta educativa, poniendo de relieve un particular modo de ser docente. La recapitulación es imprescindible para poder reconocer la propia trayectoria vital. Al reflexionar sobre ella retroactivamente, se hace posible proyectar proactivamente. Como construcción crítica de la experiencia, la reflexión no es un concepto unívoco, requiere diálogo y debate, y demanda en forma ineludible contraste intersubjetivo y plural. Es decir, reflexionar implica repensarnos en la práctica y tomar conciencia de los supuestos que sustentan nuestro quehacer. La autobiografía es una necesidad inapelable del sujeto psicológico en su continua búsqueda de sentido.

En este sentido, la formación de los/as futuros/as docentes necesitaría contemplar la tradición que Pérez Gómez (1993) denomina Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social, específicamente desde el Enfoque de Investigación - Acción y Formación del Profesorado para la Comprensión. El autor concibe a la enseñanza como una actividad crítica, social, de carácter ético, y al profesor/a como profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su acción cotidiana. Y se desarrolla metodológicamente desde procesos de investigación-acción, una herramienta fundamental para el desarrollo profesional, a partir de la indagación, la experimentación, la reflexión cooperativa, y la reconstrucción crítica de la práctica.

Las Biografías simbolizan la expresión de la elaboración de la identidad en un contexto social, cultural y político determinado, en la medida que suponen una reconstrucción de las historias de los sujetos. Biografía y contexto organizativo interactúan en el diseño de la profesión docente, de acuerdo a las opciones que van caracterizando su vida profesional (Rivas Flores, 2007, 125, 135).

Sepúlveda y Rivas (2003) señalan tres características en cuanto a la utilización de las biografías como estrategias de reflexión para el cambio de los sujetos escolares. Afirman que posibilitan compartir la construcción de un relato o narración y la argumentación teórica acerca del mismo. Crean instancias democráticas y colaborativas de la investigación, y permiten el proceso de reconstrucción ideológica, teórica y práctica de los sujetos. Por todo lo expuesto, resulta primordial convertir a las Biografías Escolares en objeto de investigación educativa en los procesos de construcción de la práctica.

La voz de un Profesor en formación en su autobiografía educativa, relata las tempranas experiencias que dieron rumbo a su elección, identidad y formación profesional:

· Todo empezó en el año 1982, cuando empecé el preescolar. Pero mi incursión por el mismo duro poco. En ese mes aprendí algo que se iba a repetir en las diferentes instancias de mi educación: los alumnos no solo tienen que lidiar con la problemática de apropiarse de los conocimientos sino que también lidian con problemáticas que tiene que ver con la propia identidad, con la búsqueda de pertenencia a un grupo; con la búsqueda de reconocimiento de ese adulto importante que es el docente. Por ello, ya desde esos comienzos comprendí que el rol docente abarca un rol más importante que solo el de enseñar; un docente debe ser un buen observador; debe saber escuchar (incluso los silencios), debe poder actuar de mediador en los conflictos en el aula. Porque muchas veces lo que pasa en el grupo aula influye en la predisposición para aprender.

El registro, sistematización y comunicación de las autobiografías educativas constituye un punto de fortalecimiento en la constitución y construcción de la profesionalización del rol e identidad docente, en nuestro caso, del Profesor en Psicología.

DESAFÍOS

La población estará constituida por Profesores en Psicología que egresaron del Profesorado en Psicología de la UBA. A fin de operacionalizar las variables a analizar en el presente estudio, se ha seleccionado una batería especialmente adecuada integrada por los siguientes instrumentos:

· Narrativa sobre la experiencia educativa actual y prospectiva. (NEEAP) Autores: Erausquin, Cristina; García Labandal, Livia y Meschman, Clara. (2012)
· Entrevista en profundidad para Profesores. (EPP) Autores: Erausquin, Cristina; García Labandal, Livia y Meschman, Clara. (2012)

No habrá un criterio preestablecido para categorizar. Las categorías se irán construyendo en el análisis recursivo, a medida que se detecten fragmentos en los textos que respondan a procesos ya tipificados en investigaciones preexistentes, o bien respondan a asuntos que aparezcan de modo reiterado en las voces de los diversos profesores. Las autobiografías se realizarán sin extensión ni tiempo límite prefijado, para posibilitar y facilitar el surgimiento de la subjetividad. La presente investigación intentará contribuir a la descripción de la especificidad de la identidad del docente en Psicología egresado del Profesorado de la UBA. Se intentará llevar a cabo el estudio y profundización de la temática planteada, en pos de realizar aportes acerca del saber hacer del profesor en Psicología.

BIBLIOGRAFIA

Abraham, A. (1998) "La identidad profesional de los docentes y sus visicitudes". Revista del IICE. Año VII, Nro. 13. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila

Alliaud, A. y Suarez, D.H. (2011) El saber de la experiencia- Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.

Arendt, A. (2008) De la historia a la acción. Buenos Aires: Paidós I.C.E./U. A.B.

Bruner, J. (2003) La Fábrica de Historias- Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carretero, M. (2012) Representación y aprendizaje de narrativas históricas. En M. Carretero y J.A.

Davini, M. (1995) La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogías. Bs. As.: Paidós,

Delory- Momberger, Ch. (2009) 1/ Biografia y educación. Figuras del individuo- proyecto. Buenos Aires: Fac. F y L. y CLACSO.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". Anuario XV de Investigaciones del Año 2008. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Publicado en Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. ISSN.0329 5885. pp.157-172.

Erausquin, C., Basualdo M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2010) "Aprender a enseñar enseñando Psicología: continuidad y cambios en la experiencia formativa entre prácticas de enseñanza del profesorado universitario y contextos de actividad profesional". Congreso "La formación de psicólogos en el siglo XXI" organizado por FEPRA-AUAPSI. Setiembre 2010. http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso4/congreso.html.

Garau, A.J. y García Labandal, L. (2008) "El lugar de la reflexión y de la narrativa en la constitución del rol docente en la Universidad: La implementación de Portfolios en el marco de una Comunidad de aprendizaje". La Habana: 6to Congreso Internacional de Educación Superior "UNIVERSIDAD 2008". Organizado por Ministerio de Educación Superior (MES) y las Universidades de la República de Cuba. La Habana,11 al 15 de febrero del 2008.

Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V. y otros. (2009) Dejame que te cuente- Ensayos sobre narrativa y educación- Buenos Aires: Alertes. Educación.

Noriega, J.E. (2007) Tesis "Construcción de la identidad profesional docente".

Passeggi, M. y de Souza, E. (2010) 2/ Memoria docente, investigación y formación docente. Buenos Aires: Fac. F y L. y CLACSO.

Pichon-Rivière, E. (1987) El proceso creador. Del psicoanálisis a las Psicología Social III. Buenos Aires: Nueva Visión.

Proyecto UBACYT P023 "Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional", 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin

Rivas, Flores, J. (2007) "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento". En Sverdlick, I. La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Bs. As.: Noveduc.

Sepúlveda, M., Rivas, J. (2003) "Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En Santos, M. Ángel y Beltrán, (editores) Conocimiento y Esperanza. Málaga: Universidad de Málaga, 367 - 381.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2005) La condición docente. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

LEER PARA APRENDER EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS DE UNA ESCENA DE LECTURA INSERTA EN UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Molina, María Elena
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

Resumen
Muchos autores sostienen que la lectura, bajo ciertas condiciones didácticas, puede transformarse en una herramienta de aprendizaje. Siguiendo esta idea y formando parte de una investigación más amplia diseñada como un estudio de casos múltiples, en la presente ponencia analizamos las prácticas de lectura y escritura propuestas en el marco de una asignatura de primer año del nivel superior. Dicha asignatura, concebida como espacio de alfabetización académica, corresponde al área de las humanidades. En este sentido, enfocamos particularmente la noción de "escena de lectura", entendida como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación, a fin de dar cuenta de un aspecto de esas prácticas: el de la lectura y la socialización de escrito. Asimismo, bosquejamos las continuidades y rupturas que posee esta práctica de lectura con otras prácticas escolares de la misma índole. Este trabajo, por lo tanto, comprende que las prácticas de lectura y escritura académicas necesitan plantearse, enseñarse y ejercerse como prácticas sociales, históricas y culturales.

Palabras clave
Lectura, Escritura, Argumentación, Nivel superior

Abstract
READING TO LEARN IN FIRST YEAR OF UNIVERSITY: ANALYSIS OF A READING SCENE FRAMED IN AN ACADEMIC LITERACY PROGRAM
Several scholars argue that reading, under certain didactic conditions, could become a learning tool. Following this idea and forming part of a wider research designed as a multiple case study, in this paper we analyze the practices of reading and writing proposed within the framework of a first year university seminar. This course, conceived as a space for academic literacy, belongs to the area of the humanities. In this regard, we focus particularly on the notion of "scene of reading", understood as the place where writing is materialized as social practice of communication, in order to give an account of an aspect of these practices: the reading and the socialization of writing. Furthermore, we highlight the continuities and ruptures that this practice of reading has with other school practices of the same nature. In this work, therefore, we understand that the academic practices of reading and writing ought to be planned, taught and exercised as social, historical and cultural practices.

Key words
Reading, Writing, Arguing, Higher education

Historizar nuestra relación con la lectura es un modo de liberarnos de lo que la historia puede imponernos como presupuesto inconsciente. Contrariamente a lo que suele pensarse, lejos de relativizar historizando, nos damos así un medio de relativizar nuestra práctica, por lo tanto, de escapar a la relatividad. Si es verdad que lo que digo de la lectura es producto de las condiciones en las cuales he sido producido como lector, el hecho de tomar consciencia es quizás la única posibilidad de escapar al efecto de esas condiciones. Lo que da una función epistemológica a toda reflexión histórica sobre la lectura.
Pierre Bourdieu (2011, p. 255)

1. Introducción

Cucuzza (2012a) asegura que construir una historia social de la lectura y la escritura como campo de estudio interdisciplinario requiere superar la mirada diacrónica de ciertas didácticas que reducen dichas prácticas a prácticas escolares. En la misma dirección, en el acápite que inaugura este trabajo, Bourdieu (2011) enfatiza también la necesidad de historizar nuestra relación con la lectura no sólo para liberarnos de lo que la historia puede imponernos como presupuesto inconsciente, sino también para relativizar nuestras propias prácticas. Tomar consciencia de las condiciones en las que hemos sido producidos como lectores constituye la mejor alternativa para escapar de sus efectos (Bourdieu & Chartier, 2011).
Ciertamente, a la luz de este objetivo de relativizar nuestras propias prácticas de lectura y ante la necesidad de comprender las condiciones en las que fuimos formados como lectores, concebimos lectura y escritura como prácticas sociales, culturales e históricas (Barton & Tusting, 2005; Bazerman, 1988; Bourdieu & Chartier, 2011; Cucuzza, 2012a; Freedman & Medway, 1994). Así, esta ponencia pretende desprenderse de la concepción del leer y el escribir como meras prácticas escolares. En este esfuerzo por superar la mirada escolarizante sobre estas prácticas, entonces, retomamos el concepto de *escena de lectura* propuesto por Cucuzza (2012a) y definido como "el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación" (Cucuzza, 2012a, p. 20). De este modo, proponemos historizar y analizar una escena de lectura inserta en un programa de alfabetización académica perteneciente al primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). En el marco de este programa, las prácticas de lectura y escritura se tornan, al mismo tiempo, objetos de enseñanza y herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares. En este curso, lectura y escritura se ejercen como prácticas culturales, sociales e históricas, que presentan continuidades y rupturas respecto de otras prácticas escolares y que, además, evidencian la intención de producir lectores y escritores académicos.

2. Leer y escribir para aprender en la universidad

Me parece muy importante, cuando se aborda una práctica cultural cualquiera, interrogarse a sí mismo en tanto practicante de esa práctica. Creo que es importante que sepamos que somos lectores y que, como tales, corremos el riesgo de comprometer en la lectura infinidad de presupuestos positivos y normativos. Y para avanzar un poco en esta reflexión, quisiera recordar la oposición medieval, que me parece muy pertinente, entre el auctor y el lector. El auctor es quien produce y cuya producción es autorizada por la actoritas, la del auctor, el que debe su triunfo en la vida a sí mismo, célebre por sus obras. El lector es alguien muy diferente, es alguien cuya producción consiste en hablar de las obras de otros. Esta división, que corresponde a la del escritor y el crítico, es fundamental en la división del trabajo intelectual. Pierre Bourdieu (2011, pp. 253-254).

Desde numerosas corrientes se sostiene que leer y escribir constituyen prácticas sociales que precisan comprenderse situadamente (Bazerman, 1981, 1988; Britton, 1975; Carlino, 2005; Emig, 1977; Walvoord & McCarthy, 1990). En efecto, estas prácticas permiten, a quienes las ejercen, aprender mediante participación (Lave & Wenger, 1991). Este aprendizaje por participación ciertamente se refuerza cuando se conciben las prácticas de lectura y escritura, al mismo tiempo, como objetos de enseñanza y herramientas epistémicas para aprender contenidos. En el ingreso a la universidad, este aprendizaje por participación y este proceso de (meta)reflexión sobre las propias prácticas de lectura y escritura como objetos de enseñanza y herramientas de aprendizaje adquieren una importancia capital puesto que posibilitan a los alumnos pensarse como interlocutores legítimos dentro de las comunidades discursivas en las están adentrándose (Bazerman, 1988; Carlino, 2005, 2012; Padilla & Carlino, 2012; Swales, 1998).

Partiendo de estos postulados teóricos, cabe mencionar que la escena de lectura historizada y analizada en este trabajo forma parte de una investigación doctoral titulada *Argumentar por escrito para aprender en dos áreas disciplinares de la universidad: alcance de las intervenciones docentes*, a cargo de la autora de este trabajo y bajo la dirección de la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA). Dicha investigación doctoral busca identificar y caracterizar las condiciones didácticas bajo las que escritura y argumentación pueden transformarse en objetos de enseñanza y en herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares en dos áreas (Letras y Biología) del ingreso a la universidad. En este sentido, entonces, se trabaja con dos cursos/casos (uno de Letras y otro de Biología) en los que los docentes incorporan la escritura, la lectura y la argumentación para aprender en sus actividades cotidianas de aula. Así, estas iniciativas didácticas se erigen como dialógicas (Bajtin, 2004; Dysthe, 1996) y proponen a los alumnos ejercer prácticas de lectura y escritura académicas, sostener proyectos de escritura y lectura a largo plazo, escribir y comunicar sus propias ideas en relación con los distintos temas de la materia.

Para este trabajo, recortamos la propuesta de uno de estos cursos/casos: la iniciativa didáctica del curso de Letras. En este seminario anual e introductorio a los estudios del discurso, como requisito para aprobar la asignatura, los alumnos deben, durante la primera parte del año lectivo, estudiar los contenidos de la materia y, a lo largo del segundo semestre, llevar a cabo una primera experiencia de investigación, producir una ponencia en la que se comuniquen los resultados de esta indagación y presentar ese escrito en un evento científico real. El recorte de nuestra escena de lectura se refiere, entonces, a esta última etapa del proyecto de lectura y escritura propuesto por la cátedra, es decir, a la instancia de socialización de las ponencias.

En efecto, en este curso, la división del trabajo intelectual que señala Bourdieu (2011) en el acápite de este apartado, intenta relativizarse. Los docentes de esta asignatura entienden que, en el ingreso a la universidad y a una nueva cultura disciplinar, los alumnos precisan oportunidades auténticas de trabajo y autoría de géneros académicos como la ponencia, la monografía o el artículo científico. En este curso se enfatiza la importancia de que los alumnos ejerzan la autoría de la palabra, lean y socialicen lo que han producido, actúen como lectores y escritores autónomos. En otras palabras, sus docentes incitan a sus estudiantes a participar, desde el inicio de sus vidas académicas, como interlocutores legítimos dentro de las comunidades disciplinares en las que están adentrándose.

Nuestra escena de lectura debe interpretarse en el marco de esta investigación doctoral y a la luz de estas referencias teóricas. Dicha escena precisa estudiarse y comprenderse en profundidad a fin de entender en qué medida esta iniciativa didáctica subvierte la idea de que la lectura y la escritura constituyen meras prácticas escolares y les otorga un carácter social, cultural e histórico.

3. La escena de lectura: socializar ponencias, socializar conocimientos

¿La lectura es siempre un acto del ámbito privado, íntimo, secreto, que remite a la individualidad? No, pues esta situación de lectura no ha sido siempre dominante. Creo, por ejemplo, que en los medios urbanos existe, entre el siglo XVI y XVII, otro conjunto de relaciones con los textos que pasan por lecturas colectivas, lecturas que manipulan el texto, descifrado por unos para los otros, a veces elaborado en común, lo que pone en práctica algo que supera la actividad individual de la lectura. Por lo tanto, aquí también es necesario evitar la constante tentación de la posición universalizante de los lectores que somos. Roger Chartier (2011, pp. 254-255).

Carlino (2013) sugiere denominar "alfabetización académica" al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. *Alfabetizar académicamente* atañe al intento denodado por incluir a los alumnos en las prácticas letradas de sus disciplinas y a las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. *Alfabetizar académicamente* conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: (I) enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y (II) enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para aprender a leer y escribir como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con la teoría anterior, "la alfabetización académica entonces equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan" (Carlino, 2013, p. 370).

En efecto, resulta necesario retomar esta definición de alfabetizaciones académicas ya que la escena de lectura escogida aquí se enmarca en un programa de alfabetización de estas características llevado a cabo, desde 2005, en la asignatura *Taller de Comprensión y Producción Textual* (en adelante *Taller* o *Estudios del discurso,* indistintamente) perteneciente al primer año de la Carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Padilla (2012), directora del programa, señala que este *Taller* se pensó como un espacio de alfabetización académica en el que se "(…) prioriza el

desarrollo de habilidades argumentativas como base indispensable para el dominio de habilidades académicas (…)" (Padilla, 2012, p. 34). En tal sentido, se plantea como requisito para acreditar la materia la elaboración escrita de una ponencia, entendida como comunicación de los resultados de una primera experiencia de investigación sobre géneros discursivos. Los alumnos, que desde el principio del cursado conocen los requisitos de aprobación de la materia, se ven puestos en la instancia de llevar a cabo, por primera vez, un proceso de investigación y de producir un texto en el que den cuenta de sus propios hallazgos. Este trabajo, que los estudiantes realizan de forma individual o grupal, según su elección, no lo realizan solos: cada alumno o grupo de alumnos cuenta con un tutor que lo guía y ayuda durante todo el trayecto. El año concluye con la presentación y lectura de estos trabajos en unas *Jornadas Anuales de Estudiantes de Letras*, abiertas a toda la comunidad académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Los estudiantes, entonces, escriben y leen con objetivos auténticos y concretos.

En el marco de la propuesta desarrollada en esta aula, el presente trabajo focaliza la instancia de lectura y socialización efectuada por los alumnos esta asignatura. Como punto de partida, sostenemos que este curso, en el que los alumnos presentan sus ideas como resultados de un primer proceso de investigación, constituye un ejemplo de lo que Dysthe (1996) denomina *enseñanza dialógica*. La noción de *enseñanza dialógica* concibe la sala de clases como un espacio que involucra múltiples voces que necesitan ponerse en diálogo a fin de generar nuevos significados. Enseñar dialógicamente implica integrar discurso y escritura, requiere que los docentes formulen preguntas auténticas y ejercicios que permitan a los estudiantes conectar sus tareas de escritura con sus experiencias personales. La escritura se transforma así en una herramienta de aprendizaje clave. Los alumnos, cuyas voces se aprecian en el aula, logran pensarse como interlocutores válidos dentro de la comunidad a la que están ingresando. Más aún, en nuestro caso, la tarea de escribir una ponencia no sólo ayuda a los estudiantes a aprender los contenidos disciplinares y a desarrollar las prácticas de lectura y escritura específicas del área de las Humanidades, sino que también evita que la clase se concentre en el docente y alienta a los estudiantes a tener un rol más activo en sus propios procesos de aprendizaje. En cierta medida, estas prácticas de lectura y escritura debilitan las clases monológicas, en las que el docente se erige como única voz legítima y abren camino al diálogo y a la construcción conjunta de saberes (Duschl & Osborne, 2002).

En el contexto de este cursado, la instancia de socialización de las ponencias que los alumnos redactan a lo largo de un semestre en el marco de este programa de alfabetización académica puede analizarse de acuerdo con el protocolo de lectura propuesto por Cucuzza (2012a). En efecto, en esta escena de lectura, que denominamos en el apartado anterior "lectura de ponencias y socialización del conocimiento en el ingreso a la universidad", pueden reconocerse, describirse y problematizarse los ítems propuestos en dicho protocolo (Cucuzza, 2012a).

Así, por ejemplo, en relación con los **actores**, podemos responder a las preguntas acerca de *¿quién o quiénes intervienen en la escena? ¿Qué tipo de relaciones sociales se evidencian? ¿Cuáles son las posiciones corporales del o de los personajes?* Respecto de la primera pregunta, en esta escena de lectura intervienen docentes y alumnos universitarios de ambos sexos. En relación con el segundo planteo, esta es una escena de lectura colectiva en la que los alumnos leen y defienden sus trabajos frente a sus pares y profesores, por lo que la relación entre los docentes y los alumnos se presenta como jerárquica -en efecto, los profesores están evaluando a sus alumnos- mientras que la interacción entre pares se da de forma simétrica. No obstante, siempre el alumno que presenta y defiende su trabajo cuenta con un conocimiento más amplio sobre el tema expuesto por lo que, al menos en relación con esa temática particular que ha investigado, ese alumno se presenta como una autoridad que incluso sabe más que el profesor sobre esa parcela de la realidad. En cuanto a las posiciones corporales de los participantes, los expositores leen de pie o sentados, ubicados detrás de un escritorio, frente a un público compuesto por más de una veintena de compañeros y, al menos, cuatro profesores.

En lo que atañe a las **finalidades** de la lectura de las ponencias, podemos enumerar varias, todas igualmente importantes. Los alumnos leen (1) para socializar los resultados de las investigaciones que llevaron a cabo durante un semestre; (2) para demostrar que aprendieron y pudieron usar los contenidos estudiados en la asignatura durante el primer semestre; (3) para aprobar la asignatura y ser evaluados por sus docentes y (4) para ejercitar y aprender el género *ponencia*, propio del ámbito académico. Los alumnos leen, entonces, los trabajos que ellos mismos escribieron con finalidades explícitas y con ansias de formación cultural. En efecto, ellos planean poder ingresar a una nueva comunidad discursiva que, mediante este programa de alfabetización académica ubicado en el primer año de la carrera, está abriéndoles sus puertas.

En cuanto a los **espacios**, cabe aclarar que las *Jonadas Anuales de Estudiantes de Letras* organizadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, se realizan en los anfiteatros de esa casa de estudios, por lo que los alumnos expositores se ubican sobre un escenario, con pantalla y proyector a su disposición, mientras que docentes y compañeros escuchan desde sus butacas. El espacio, por lo tanto, es interior, específico, escolar, público, urbano e institucional.

En relación con los **tiempos**, el tiempo de lectura es planificado, datado y regular (las *Jornadas de Estudiantes de Letras* en las que se leen las ponencias tienen lugar anualmente). En efecto, este tiempo de lectura es resultado de un largo proceso o tiempo de escritura. Los alumnos, en una exposición de 45 minutos, deben resumir el trabajo de indagación bibliográfica y de trabajo de campo que efectuaron a lo largo de todo un semestre.

El **modo de lectura**, por su parte, supone lectura en voz alta. Los alumnos van leyendo fragmentos de sus ponencias, van explicando sus ideas, las vinculan con ejemplos, las defienden ante las preguntas del público y se apoyan en una presentación de *Power Point*, en algunas ocasiones, para presentar ideas principales, esquemas e imágenes gráficas.

Los **soportes materiales o las tecnologías de las palabras** utilizadas también pueden determinarse. El soporte material de la escritura que se lee es, en primer lugar, el procesador de texto en el que redactaron el trabajo y, luego, el papel donde lo imprimieron. Asimismo, el *Power Point* que funciona como *aide-mémoire* durante la exposición también puede citarse como uno de los soportes materiales de lectura. En cuanto al objeto portador, los trabajos se presentan, el día de las *Jornadas* y a los docentes, como una serie de hojas A4 impresas y anilladas junto a una copia digital del trabajo y de la presentación de *Power Point* utilizada durante la exposición. Los alumnos también emplean el pizarrón y la pantalla de proyección. Estos elementos poseen un lugar de centralidad dentro del espacio representado.

En este punto, cabe retomar la idea de Chartier (2011). Efectivamente, existen diversas formas de lectura por lo que la lectura individual, solitaria, no puede postularse como si fuese la única y

legítima. En este curso, los alumnos leen y socializan sus textos. Se erigen como lectores y defensores de lo que escribieron. En este programa de alfabetización académica, entonces, los estudiantes empiezan a aprender a leer y escribir como lo hacen los especialistas mientras que aprenden también a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por otros autores, mediante la articulación de pensamiento propio y ajeno que se genera en el proceso de escritura de las ponencias. Estos dos aprendizajes, según Carlino (2013), deben ponerse como objetivos centrales de cualquier programa de alfabetización académica que no sólo busque enseñar a los alumnos a escribir y a leer, sino que los introduzca en determinadas comunidades disciplinares como interlocutores legítimos y usuarios reales de prácticas reales.

4. Continuidades y rupturas con las prácticas escolares de lectura y escritura

Entre esas leyes sociales que modelan la necesidad o la capacidad de la lectura, las de la escuela están entre las más importantes, lo que plantea el problema, que es a la vez histórico y contemporáneo, del lugar del aprendizaje escolar en el aprendizaje de la lectura, en los dos sentidos del término, es decir, el aprendizaje del desciframiento y del saber leer en su nivel intelectual y, por otra parte, esa otra cosa de la que hablamos, la capacidad de una lectura más virtuosa apta para apropiarse de los diferentes textos. Roger Chartier (2011, p. 261)

Ciertamente, si afirmamos que la escena de lectura escogida acontece en un ámbito educativo y cuenta con actores determinados, con espacios, tiempos, modos de lectura y soportes materiales concretos, no podemos sino corroborar que dicha escena se inscribe en un *continuum* de prevalencias y rupturas en relación con las prácticas escolares de lectura y escritura.

En efecto, esta escena de lectura recoge muchas de las características que Hamesse (1998) atribuye al modelo escolástico de lectura. En relación con las universidades medievales, esta autora asegura que los métodos de enseñanza fomentaban la lectura de textos. Pero no se trataba ya de la misma práctica que en la época monástica. Las explicaciones y el comentario ocupaban un lugar privilegiado durante las clases (*lectio*). Pero el programa universitario preveía asimismo otros métodos de enseñanza: la discusión (*disputatio*) y la predicación (*praedicatio*). Las tres etapas de la cultura monástica, a saber, la lectura, la meditación y la contemplación, habían sido sustituidas en la época escolástica por tres maneras diferentes de abordar un texto: la explicación y el comentario (*legere*), el arte de la discusión (*disputare*) y la dimensión espiritual (*praedicare*). En nuestra escena de lectura, consideramos que los métodos de enseñanza que subsisten son la discusión (*disputatio*) y las explicaciones y comentarios (*lectio*). La *disputatio* se da mediante la defensa misma de la ponencia cuando, después de la exposición de los trabajos, se abre un espacio para el debate y el intercambio de perspectivas entre docentes y alumnos y entre alumnos. En menor medida, igualmente, la *lectio* o las explicaciones y comentarios que se producen durante la defensa, tanto por parte de los alumnos/expositores en tanto especialistas en los temas que han investigado como por parte de los docentes, cuando se ven puestos en la situación de corregir, sugerir, acotar ideas y reorientar a sus alumnos en la escritura y el aprendizaje de los modos de decir académicos.

Asimismo, Hamesse (1998) sostiene que, gracias a esta invención, los libros fueron de nuevo accesibles y devolvieron a los universitarios, abocados a los florilegios y compendios escolásticos, el gusto por la lectura. En este sentido, el resurgimiento del humanismo, la introducción de la imprenta y el amor por las bellas letras iban a cambiar otra vez la relación con el libro. Esta nueva relación de *libertad con las fuentes*, de ejercicio del propio juicio a la hora de buscar información e investigar un tema, en esencia, caracteriza el proceso de investigación llevado a cabo por los alumnos del *Taller* durante un semestre. Es esta libertad la que se plasma en sus ponencias y en la escena de lectura en la que se socializan sus resultados. Nuevamente, entonces, observamos una continuidad con los modos humanistas de leer.

No obstante, la institución educativa y las prácticas que en ella se desarrollan siempre están sujetas a determinadas reglas y pautas formales que los alumnos precisan comprender y seguir. Pero, en este seminario introductorio a los estudios del discurso, estas pautas de lectura y escritura académicas se aprenden al unísono, por participación, no de forma diferenciada. Aquí encontramos, por ejemplo, una ruptura en relación con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la Buenos Aires aldeana (Cucuzza, 2012b). En aquella época, asegura Cucuzza (2012b), las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura -como primeras letras, por supuesto- estaban diferenciadas y fue necesario recorrer un largo camino para que se propusiera como actividad docente la fusión en su enseñanza y aprendizaje. En nuestra escena de lectura y en el *Taller de comprensión y producción textual* de la que ésta es resultado, se conciben las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas como entrelazadas e interdependientes. A los estudiantes universitarios hay que enseñarles a ejercer prácticas, no a codificar y a decodificar, a desenmarañar y repetir ejercicios aislados y fragmentarios de comprensión y producción textual (Carlino, 2005, 2012, 2013; Padilla & Carlino, 2012).

Por su parte, De Miguel (2012) sostiene que trazar un mapa de la enseñanza de la lectura en la Argentina, desde 1870 -década de la fundación de las primeras Escuelas Normales en el país- hasta 1910 -cuando ya el normalismo predominaba en las aulas-, supone reconocer la emergencia de un campo de lectura específicamente pedagógico construido a partir del dispositivo escolar normalista. En efecto, estas escenas de lectura escolar indicaban a maestros y alumnos los distintos roles didácticos, enfatizaban la importancia cultural de la escritura y jerarquizaban la vinculación subjetiva con los libros. Al mismo tiempo, presentaban la alfabetización como garantía de integración cultural dentro del nuevo horizonte letrado. A la lectura se le otorgó así un poder revolucionario. En cuanto pilar de la educación pública, la lectura fue la condición de emancipación intelectual, ya que "todo se aprende leyendo". Dentro de esta tradición ideológica iluminista, postula De Miguel (2012), la lectura fue considerada garantía cultural, la forma de legitimar el ejercicio de la ciudadanía política.

Resignificando las afirmaciones de De Miguel (2012), en el contexto de la enseñanza superior, lo cierto es que esta concepción del poder revolucionario de la lectura y la escritura y esta idea de que las prácticas de lectura y escritura constituyen garantías culturales y formas de legitimar el ejercicio de la vida académica, se tornan cruciales. De hecho, esta noción de que el leer y el escribir académicamente son condiciones *sine qua non* de emancipación intelectual se encuentran en el corazón mismo de la iniciativa didáctica dialógica (Bajtin, 2004; Carlino, 2012, 2013; Dysthe, 1996) propuesta por el *Taller de comprensión y producción textual*. He aquí entonces, con matices, otra continuidad de nuestra escena de lectura con las prácticas escolares.

Finalmente, Somoza Rodríguez (2012) afirma que las prácticas culturales no pueden estar al margen de las tendencias culturales dominantes de cualquier época y sociedad. En nuestra época y en nuestra sociedad, el uso de las nuevas tecnologías se incorpora

a la escena de lectura en la forma de una presentación de *Power Point* lo que permite que, tanto los expositores como quienes los escuchan, revisiten los principales ejes conceptuales de las ponencias -objetivos, hipótesis, marco teóricos, resultados, etc.-, los ejemplos, imágenes y diagramas. Asimismo, durante el proceso de elaboración de sus textos, los alumnos de este curso introductorio a los estudios del discurso, reciben instrucción precisa sobre cómo hacer búsquedas en internet en bases de datos, dónde publicar, qué publicaciones resultan relevantes para su campo disciplinar, etc. Es decir, los docentes guían a estos estudiantes, a lo largo del proceso que desemboca en la lectura de las ponencias, para que aprendan a utilizar internet *académicamente*. En este sentido, la universidad está contribuyendo, a través de una iniciativa didáctica particular, a difundir la socialización del conocimiento que internet puso en marcha desde el momento mismo de su aparición y consolidación. En suma, como sostiene Chartier (2011), consideramos que, para analizar e historizar cualquier escena de lectura, resulta necesario cuestionar el lugar que poseen las instituciones educativas en su aprendizaje, es decir, en el aprendizaje del desciframiento y del saber leer en su nivel intelectual y en el aprendizaje de una capacidad de lectura más virtuosa apta para apropiarse de los diferentes textos. En nuestra escena de lectura, los alumnos se han apropiado de los diferentes textos y han construido sus propios escritos. La lectura y la socialización de esta primera experiencia de escritura académica permite a los alumnos comenzar a ejercer las prácticas de lectura y escritura propias de las comunidades disciplinares a la que están ingresando.

5. Consideraciones finales

Partiendo de una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales, históricas y culturales, hemos analizado e historizado nuestra escena de lectura. Así, establecimos cuán importante resulta para los alumnos contar con esta posibilidad de ejercer las prácticas de lectura y escritura académicas ya desde el primer año de la universidad. En efecto, la redacción y socialización de estas ponencias permiten a los alumnos ejercer la autoría de la palabra, leer y escribir para aprender, defender sus ideas y pensarse como interlocutores legítimos de la comunidad a la que están ingresando. En suma, consideramos que la escena de lectura propuesta muestra cómo la noción de *escena de lectura* (Cucuzza, 2012a) puede emplearse para (re)pensar las propias prácticas de lectura y escritura académicas, para ponerlas en perspectivas y para entender su profundidad socio-histórica y cultural. En este sentido, cualquier programa de alfabetización académica que planee poner en el centro de la escena las prácticas de lectura y escritura debe tratar, como dice Bourdieu (2011), de historizarlas a fin de comprenderlas cabalmente y de relativizar las condiciones bajo las que hemos sido producidos como lectores y escritores.

Filiaciones académicas

Trabajo realizado en el marco del proyecto PICT 2010-0893 “Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares” y de GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), dirigidos por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA). https://sites.google.com/site/giceolem2010/

BIBLIOGRAFIA

Andrews, R. (2010) Argumentation in higher education: improving practice through theory and research. New York: Routledge.

Bajtin, M. (2004) Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. Journal of Russian and East European Psychology, 42(6), 12-49.

Barton, D. & Tusting, K. (2005) Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Contexts. Cambridge: Cambridge University Press.

Bazerman, C. (1981) What written knowledge does: three examples of academic discourse. Philosophy of the Social Sciences, 11(3), 361-388.

Bazerman, C. (1988) Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science. Madison, Wis: University of Wisconsin Press.

Bourdieu, P. & Chartier, R. (2011) La lectura: una practica cultural. En Pierre Bourdieu (dir.), El sentido social del gusto. Elementos para una sociologia de la cultura (pp. 253-273) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Britton, J.N. (1975) The development of writing abilities. London: Macmillan.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad?: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2012) Who Takes Care of Writing in Lation America and Spanish Universities? En Christopher Thaiss et al. (eds.), Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places (pp. 485-498) Anderson, S.C: Parlor Press.

Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381.

Cucuzza, H.R. (2012a) Introduccion. En Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Roberta Paula Spregelburd (coord.), Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales (pp. 9-49) Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Cucuzza, H.R. (2012b) Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Roberta Paula Spregelburd (coord.), Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales (pp. 51-84) Buenos Aires: Editoras del Calderón.

De Miguel, A. (2012) Escenas de lectura escolar. La intervencion normalista en la formacion de la cultura letrada moderna. En Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Roberta Paula Spregelburd (coord.), Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales (pp. 133-169) Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Duschl, R. & Osborne, J. (2002) Argumentation and Discourse Processes in Science Education. Studies in Science Education, 38, 39-72.

Dysthe, O. (1996) The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. Written Communication, 13(3), 385-425.

Emig, J. (1977) Writing as a mode of learning. College Composition and Communication, 28, 122-128.

Freedman, A. & Medway, P. (1994) Genre and the New Rhetoric. New York: Francis and Tylor.

Hamesse, J. (1998) El modelo escolastico de la lectura. En Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (dir.), Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Taurus.

Kuhn, D. (1991) The Skills of Argument. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Leitao, S. (2000) The Potential of Argument in Knowledge Building. Human Development, 6, 332-360.

Padilla, C. (2012) Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. Magis, 5(10), 31-57.

Padilla, C. & Carlino, P. (2012) Alfabetización académica e investigación acción: enseñara elaborar ponencias en la clase universitaria. En Giovanni Parodi (dir.), Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas (pp. 153-182) Santiago de Chile: Ariel.

Somoza Rodriguez, M. (2012) Los saberes letrados en la sociedad de la informacion. Lectura, soportes y ritmos sociales. En Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Roberta Paula Spregelburd (coord.), Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales (pp. 573-612) Buenos Aires: Editoras del Carderon.

Swales, J.M. (1998) Other floors, other voices: a textography of a small university building. Mahway, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Walvoord, B. & McCarthy, L. (1990) Thinking and writing in college: a naturalistic study of students in four disciplines. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

ARGUMENTACIÓN Y ENSEÑANZA DIALÓGICA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS

Molina, María Elena
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

Resumen
La idea de que la argumentación y la enseñanza tienen algo que ver con el diálogo es tan antigua como la lógica y la didáctica mismas. Al respecto, el presente trabajo articula dos propuestas teóricas: la noción de tipos de diálogos de Walton y la noción de enseñanza dialógica de Dysthe. Particularmente, la propuesta de Dysthe puede articularse con uno de los principales tipos de diálogos delineados por Walton y Krabbe: el diálogo didáctico de búsqueda de información. Nuestros resultados se desprenden de un trabajo de campo que comprendió relevamiento bibliográfico, observaciones de clases y recolección de documentos áulicos en un aula universitaria de primer año. En la clase escogida, un curso de Estudios del Discurso, se trabaja con escritura y argumentación para aprender en el marco de una iniciativa didáctica dialógica. Así, partiendo del análisis de documentos áulicos, encontramos que los alumnos aprenden los contenidos curriculares y los modos de escribir académicos propios de su disciplina mediante el ejercicio de la escritura y la argumentación. En estas prácticas, el diálogo entre docentes y alumnos se torna una herramienta fundamental de aprendizaje. Estos intercambios contribuyen a caracterizar teórica y empíricamente la noción de enseñanza dialógica en el nivel superior.

Palabras clave
Escritura académica, Diálogo didáctico, Enseñanza dialógica

Abstract
ARGUMENTATION AND DIALOGIC TEACHING IN THE FIRST YEAR OF HIGHER EDUCATION: A PROPOSAL FOR ANALYSIS
The idea that argumentation and teaching have something to do with dialogue is as old as the disciplines of logic and didactics themselves. Bearing this in mind, the present paper seeks to articulate, by means of a case study, two theoretical proposals: the notion of types of dialogues and of dialogic teaching. In particular, we find that the proposal of Dysthe can be articulated with one of the main types of dialogues described by Walton and Krabbe: the didactic information-seeking dialogue. Methodologically, our results emerge from a fieldwork that included bibliographic survey, class observations and data gathering (exams and written assignments) in a first-year University classroom. In the chosen class, a Discourse Studies seminar, teachers work with writing and arguing to learn within the framework of a dialogic educational initiative. Taking into account the texts produced by students, we find that students learn the disciplinary contents and the ways of writing in their disciplines through the exercise of writing and arguing. In this exercise, the dialogue between teachers and students becomes a fundamental learning tool. We propose that understanding these exchanges will contribute to characterize theoretical and empirically the notion of dialogic teaching in higher education.

Key words
Academic writing, Didactic dialogue, Dialogic teaching

1. Introducción

La idea de que la argumentación tiene algo que ver con el diálogo es tan antigua como la lógica misma. En efecto, entre los primeros libros sobre teoría lógica encontramos los *Tópicos* (2010) y *De Sophisticis Elenchis* (1990) de Aristóteles, textos que presuponen la existencia de determinados tipos de diálogos regulados y tratan de darnos instrucciones para un comportamiento eficiente en un contexto dialógico. Los tratados medievales sobre obligaciones, asimismo, nos proveen otra ilustración de las íntimas conexiones entre lógica, diálogo y argumento. Sin embargo, durante el siglo XX la "lógica formal" se volvió densa, virtualmente exclusiva y dominada por la deducción teorética y las preocupaciones semánticas. De este modo, según Walton y Krabbe (1995), la idea pragmática de estudiar sistemáticamente el contexto del diálogo en el que se usa un argumento cesó de considerarse un intento legítimo y serio de la disciplina lógica. En este ámbito hostil, hegemonizado por la lógica formal, Lorenzen (1960) y Hamblin (1993) revivieron la idea pragmática de estudiar sistemáticamente el diálogo. Más tarde, van Eemeren y Grootendorst (1984) y Walton y Krabbe (1995), entre otros, retomaron esta idea básica y centraron sus investigaciones en las diferentes aristas de este problema.

Por su parte, la idea de que la enseñanza posee una dimensión dialógica, de algún modo, también parece conducir a las raíces de la pedagogía y la didáctica. Así, varios autores señalan las potencialidades epistémicas del diálogo y la discusión en el aula (Bajtin, 2004; Brousseau, 2007; Carlino, 2005; Padilla, Douglas de Sirgo, & Lopez, 2011). En particular, muchos de ellos enfatizan los beneficios de imbricar lectura, escritura y argumentación y trabajarlas no sólo como herramientas epistémicas para aprender contenidos disciplinares sino también como objetos de enseñanza, sobre todo en la educación superior donde los alumnos deben aprender a insertarse progresivamente en determinadas culturas disciplinares (Carlino, 2005, 2012; De Micheli & Iglesia, 2012; Padilla, 2012).

Retomando estas nociones, en el presente trabajo articulamos estas propuestas que vinculan argumentación y diálogo, por un lado, y enseñanza y diálogo, por otro. De este modo, los dos objetivos principales de esta ponencia son: (a) relacionar críticamente las propuestas de Walton (2006, 2008) y Dysthe (1996) a fin de comprender cómo puede enseñarse dialógicamente en las aulas universitarias de primer año, teniendo en cuenta los tipos de diálogos que allí se despliegan; y (b) proveer un ejemplo concreto sobre las potencialidades epistémicas que conlleva la imbricación de argumentación y diálogo en escritos de alumnos universitarios. En este sentido, consideramos que, a fin de entender cabalmente cómo los

alumnos pueden aprender escribiendo y argumentando en el ingreso a la universidad, resulta necesario establecer cuáles son los tipos de diálogos que efectúan docentes y alumnos y cómo la comprensión de estos tipos de diálogos puede arrojar nuevas luces sobre la noción de enseñanza dialógica (Bajtin, 2004; Dysthe, 1996).

2. Tipos de diálogos y enseñanza dialógica

Walton (2008) define el término *diálogo* como una secuencia de intercambios de mensajes entre dos (o más) participantes. Típicamente, un diálogo es un intercambio de preguntas y respuestas entre dos partes. Cada diálogo tiene una meta y requiere cooperación entre los participantes a fin de alcanzarla. Pese a que otros autores ya habían reconocido la idea del diálogo como secuencias de actos de habla (e.g. van Eemeren & Grootendorst, 1984), Walton (2008) va un paso más allá y describe seis tipos básicos de diálogos: *persuasión, investigación, negociación, búsqueda de información, deliberación* y *erístico.* Estos tipos de intercambios difieren entre sí en base a su *situación inicial* (el punto de partida de la disputa), las *metas de los participantes* (qué es lo que ellos buscan cuando se comprometen en un diálogo) y la *meta del diálogo* en sí misma (el objetivo general de involucrarse en tal intercambio).

Walton (2008) enfatiza el hecho de que resulta crucial diferenciar los tipos de diálogos, ya que esto permite ayudar a evitar errores y malentendidos significativos que pueden ocurrir cuando se produce un cambio o salto dialéctico desde un tipo de diálogo a otro. Conocer los diferentes tipos de intercambios nos posibilita percibir estos cambios o saltos dialécticos; y esto se erige como un punto extremadamente importante puesto que, si tales saltos pasan desapercibidos, ellos pueden conducirnos a falsas interpretaciones, errores y falacias de argumentación.

En el marco de iniciativas didácticas dialógicas, y teniendo en cuenta los tipos de diálogos propuestos por Walton (2008) y luego retomados por Walton y Krabbe (1995), consideramos que los intercambios entre docentes y alumnos corresponden al tipo de diálogo de *búsqueda de información*. Este tipo de diálogo surge de una *situación inicial* en la que un participante posee un conocimiento, o está en una posición de saber algo, mientras que la otra parte carece y necesita información. Por lo tanto, la situación inicial del diálogo de búsqueda de información es asimétrica. La meta es algún tipo de propagación del conocimiento. Y esto, como afirman Walton y Krabbe (1995) no ocurre en la investigación, por ejemplo, donde ambas (o todas las) partes son igualmente ignorantes en relación con una materia o asunto.

Entre los subtipos de búsqueda de información, Walton y Krabbe (1995) distinguen la *consulta a expertos*, la *entrevista*, el *interrogatorio* y el *diálogo didáctico*. En este último subtipo, el *diálogo didáctico*, encuadran intercambios escritos entre docente y alumno que presentaremos en la sección de resultados y discusión. En el diálogo didáctico hay una parte que actúa como experto (el profesor) y otra que no lo es (el alumno). El propósito, no obstante, es convertir a este lego en una especie de experto o de novato experimentado. Por ello, en este tipo de diálogo, ambas partes formulan y responden preguntas.

Pero ¿cómo lo hacen? ¿Cómo logra el docente que sus alumnos, legos en un tema, logren cierto grado de experticia? Para responder esta pregunta, Dysthe (1996), retomando la perspectiva bajtiniana (Bajtin, 2004), propone la noción de *enseñanza dialógica*. Esta idea requiere concebir la sala de clases como un espacio que involucra múltiples voces que necesitan ponerse en diálogo a fin de generar nuevos significados. Enseñar dialógicamente implica integrar discurso y escritura, requiere que los docentes formulen preguntas auténticas y ejercicios que permitan a los estudiantes conectar sus tareas de escritura con sus experiencias personales. La escritura se transforma así en una herramienta clave de aprendizaje. Los alumnos, cuyas voces se aprecian en el aula, logran pensarse como interlocutores válidos dentro de la comunidad a la que están ingresando.

Para enseñar dialógicamente, sostiene Dysthe (1996), los profesores deben (a) formular preguntas auténticas, (b) retomar las respuestas de sus alumnos e integrarlas en sus devoluciones orales y escritas y (c) poner las respuestas de los alumnos a consideración de sus compañeros, intentando que ellas constituyan piedras angulares para la construcción conjunta de conocimientos en el aula. Formular preguntas auténticas significa hacer preguntas abiertas sin respuestas específicas. Esencialmente, una pregunta auténtica transforma la respuesta de un alumno en un mecanismo de pensamiento más que en un mecanismo de transmisión. Retomar las respuestas de los alumnos y ponerlas a consideración de sus pares, de igual modo, marca los momentos en los que se produce más que una mera transmisión de información en la sala de clase. El hecho de que el docente retome las respuestas de sus alumnos y las integre a sus devoluciones implica dar relevancia a lo que dijo el alumno, considerarlo como un interlocutor legítimo. El poner las respuestas de un alumno a consideración de los otros, sus pares, promueve la interacción, la confrontación del saber propio con el ajeno y la construcción conjunta de saberes (Leitão, 2000).

En este sentido, consideramos que estas tres tareas que Dysthe (1996) reconoce como esenciales y exclusivas del docente que aboga por una enseñanza dialógica, resignifican el tipo de diálogo didáctico de búsqueda de información propuesto por Walton (2008). En primer lugar, la noción de enseñanza dialógica permite entender qué es lo que hace el docente (experto) para ayudar al alumno (lego) a conseguir la información que necesita. En segundo lugar, ayuda a entender qué espera ese lego (alumno) del intercambio con el experto (docente). El alumno no sólo busca obtener la información que necesita, sino también apropiarse de ella, (re)elaborarla, integrarla a sus saberes previos, entretejerla con sus propios objetivos de aprendizaje, etc. En otras palabras, la propuesta de Dysthe complejiza las metas de los participantes del diálogo didáctico de búsqueda de información bosquejado por Walton: el alumno busca más que sólo obtener una información que ignora por parte de quien, sabe, tiene la información que él necesita (el docente). El alumno persigue además el objetivo de que esa información le sea útil, que se articule con lo que ya conoce y espera conocer en un futuro inmediato. En tercer lugar, la enseñanza dialógica brinda nuevos horizontes al diálogo didáctico de búsqueda de información. No se trata de conseguir, recurriendo a un experto, una información que se ignora. El diálogo didáctico de búsqueda de información, en primer lugar, precisa que el docente acompañe al alumno y que lo ayude a ingresar a una nueva comunidad: la de los expertos en cierto tema o asunto. Así, entonces, consideramos que la noción de enseñanza dialógica amplía y resignifica la propuesta waltoniana.

3. Consideraciones metodológicas

Los resultados expuestos aquí se enmarcan en una investigación doctoral más amplia que indaga el trabajo que, desde 2005, se realiza en la asignatura *Taller de Comprensión y Producción Textual* (en adelante *Taller* o *Estudios del discurso,* indistintamente) perteneciente al primer año de la Carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Padilla (2012) señala que este *Taller* se pensó como un espacio de alfabetización académica en el que se "(…) prioriza el desarrollo de habilidades argumentativas como base indispensable para el dominio de habilidades académicas

(…)" (Padilla, 2012, p. 34). En tal sentido, se plantea como requisito para acreditar la materia la elaboración escrita de una ponencia, entendida como comunicación de los resultados de una primera experiencia de investigación sobre géneros discursivos. Los alumnos, que desde el principio del cursado conocen los requisitos de aprobación de la materia, se ven puestos en la instancia de llevar a cabo, por primera vez, un proceso de investigación y de producir un texto en el que den cuenta de sus propios hallazgos. Este trabajo no lo realizan solos: cada alumno cuenta con un tutor que lo guía y ayuda durante todo el trayecto. El año concluye con la presentación de estos trabajos en unas Jornadas de Estudiantes de Letras, abiertas a toda la comunidad académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Los estudiantes, entonces, escriben con objetivos auténticos y concretos.

En el marco de la propuesta llevada a cabo en esta aula, el presente trabajo focaliza la ponencia efectuada por una alumna durante el semestre agosto-diciembre de 2012. Desde un punto de vista metodológico y práctico, escogimos la ponencia de esta alumna puesto que ella reescribió su texto seis veces y, en este proceso de planificacion, escritura, revisión y reescritura, pudo alcanzar el objetivo de redactar una ponencia coherente y bien fundamentada. Además, consideramos relevante mostrar qué ocurre en esta aula puesto que sus docentes incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. De este modo, contamos con lo que Patton (2002) concibe como *purposeful sampling*, es decir, con un caso que ilustra algunos puntos que consideramos relevantes (y cruciales) para pensar la argumentación y la escritura para aprender en las aulas universitarias argentinas.

4. Resultados

Como señalamos en la sección anterior, los alumnos de este curso introductorio de *Estudios del Discurso*, a modo de requisito para aprobar la asignatura, deben redactar y exponer un primer trabajo de investigación sobre un tema elegido libremente. Es decir, los alumnos deben familiarizarse con el género *ponencia* a través de su práctica y uso. Esa práctica y ese uso están mediados por las devoluciones constantes de sus profesores y se efectúan siempre con un propósito claro: que los alumnos pongan a consideración de sus pares, por primera vez, sus propias hipótesis, objetivos y resultados de investigación. En este sentido, consideramos que, como muestra del trabajo de corrección, revisión y enseñanza que realiza el docente de esta asignatura, tres versiones de un *abstract* o resumen de estas ponencias nos sirven de marco para repensar y articular prácticamente las propuestas de Walton (2008) y Dysthe (1996).

A continuación presentamos tres versiones de un *abstract* producido por una alumna de este curso. Cabe mencionar que el resumen se reescribió seis veces pero aquí, por limitaciones de espacio, focalizaremos sólo la primera, la tercera y la quinta versión. El trabajo que analizaremos, centrado en el humor gráfico de Liniers, se titula *Liniers: historietas para un público competente*.

Primera versión. Este trabajo forma parte del proyecto correspondiente a las Jornadas tituladas "El arte del discurso: El Universo de las Letras" y en referencia a las mismas *[docente: ¿corresponde esta información? Pensalo]*, una investigación realizada sobre "Competencias comunicativas en las historietas de Liniers". El análisis se basa en un corpus compuesto de historietas correspondientes a este autor. En este trabajo llevaremos a cabo una encuesta donde intentaremos comprobar la importancia de poseer ciertos conocimientos para decodificar y comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el caricaturista. Para respaldarnos recurriremos a autores como Rosseti y Goover *[docente: respetá convenciones de citado poniendo año de publicación]* para definir el concepto de historieta; De Sanctis y Bergson en el marco de comicidad y humor gráfico y en cuanto a competencias comunicativas, como pilar de la investigación citaremos a Dell Hymes. Por último, a lo que hace referencia a "intertextualidad" apuntaremos a Genette y Bajting *[docente: ¡Bajtín!]*. A partir de lo mencionado, pretenderemos comprobar la hipótesis propuesta, partiendo de la metodología pertinente *[docente: faltan resultados. Podrías poner qué resultados parciales te permiten afirmar la necesidad de contar con competencias en diferentes áreas para ser un autor competente de historietas de este autor]*.

Tercera versión. Nuestro trabajo de investigación se enfoca en la hipótesis en que para que las historietas del historietista argentino Ricardo Siri Liniers sean comprendidas y causen humor es necesario contar con un público competente, ya que la mayoría de sus tiras juegan con la intertextualidad y con un amplio conocimiento del mundo en general. Para poder respaldar esta idea, hicimos un arduo análisis de un corpus comprendido por aproximadamente 15 *[docente: 15 puede sonar muy poco para hacer un análisis y que sea representativo. En realidad, deberías poner que aunque el corpus es mayor te centrás en 15 historietas que a tu juicio representan categorías. No me acuerdo cuántas categorías habías armado]* historietas del autor. A su vez, llevamos a cabo una encuesta a dos grupos de alumnos universitarios *[docente: ¿de qué año? Entre paréntesis deberías escribir de qué carreras se trata, eso es un dato importante]* donde intentamos comprobar la importancia de poseer competencias comunicativas a la hora de decodificar y de comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el historietista, además de ver las diferencias marcadas por las carreras elegidas en sus respuestas. Por otro lado *[docente: agregar coma]* para llevar a cabo nuestra investigación *[docente: agregar coma]* es importante tomar aportes de autores como Goover (1994) y Rosseti (1980) para definir el concepto eje de historieta; Bergson (1899) y De Sanctis (1998) refiriéndose a la comicidad y al humor gráfico; y para hablar de las competencias comunicativas, que es en donde profundiza nuestra investigación, citamos a DellHymes (1992) *[docente: sólo apellido]*. Por último para poder abordar el tema de la "intertextualidad" haremos uso de *[docente: referencia a]* las teorías de Bajtin (1986) y Genette (1989).Gracias a las encuestas realizadas previamente pudimos corroborar nuestra hipótesis de que Liniers apuntaba a un público con competencias comunicativas, ya que gran parte de los encuestados no les producía risa cuando no comprendían a que se referían las historietas y muchos casos desconocían a que personajes o hechos hacía referencia el autor, así se pudo afirmar que los lectores deben contar con un amplio repertorio de conocimientos generales para poder entender la ironía de las tiras *[docente: si das toda esta información, no hay suspenso para interesarse por la ponencia. Deberías decir algo menos explícito como "resultados parciales nos permiten afirmar que nuestra hipótesis podrá ser corroborada"]*.

Historietas - competencia comunicativa - humor - liniers- intertextualidad *[docente: todo en minúscula excepto el nombre del historietista; debe anteceder a las palabras clave esta palabra]***.**

Quinta versión. Nuestro trabajo de investigación se enfoca de la hipótesis en *[docente: "se enfoca en la hipótesis de"]* que para que las historietas del argentino Ricardo Siri Liniers sean comprendidas y causen humor (Bergson 1989; De Sanctis 1998) *[docente: agregar coma entre apellido y año]* es necesario contar con un público

competente, ya que la mayoría de sus tiras están relacionadas a la intertextualidad (Bajtin 1986; Genette 1989) referidas a un amplio conocimiento del mundo en general. Para poder respaldar esta idea, hicimos un arduo análisis de un extenso corpus compuesto por diversas tiras del caricaturista (docente: "Para poder respaldar esta idea partimos de un corpus mayor compuesto por numerosas tiras del caricaturista pero para poder analizarlas…"), pero para poder analizarlas con más detenimientotomamos aproximadamente 15 historietas que representaban 5 categorías de intertextualidad que definimos a partir de su lectura. A su vez, llevamos a cabo una encuesta a dos grupos de alumnos de entre 18 y 25 años (pertenecientes a primer año de las carreras de Matemáticas y Letras) donde intentamos comprobar la importancia de poseer competencias comunicativas *[docente: agregá "amplia" competencia comunicativa. Si no, queda como cortada la frase. Te decía que competencia comunicativa es un concepto genérico; va siempre en singular]* (Hymes, 1992) a la hora de decodificar y de comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el historietista, además de ver las diferencias marcadas por las carreras elegidas en sus respuestas. A partir de *[docente: "a partir del análisis del corpus y de las encuestas…"]* las encuestas realizadas previamente pudimos corroborarque nuestra hipótesis de que Liniers apuntaba a un público con una competencia comunicativa (Hymes 1992) ampliamente desarrollada era acertada pero con algunas excepciones respecto a los conocimientos propios que deben tener *[docente: si hay excepciones, ¿se corrobora la hipótesis? ¿Hasta qué punto? Por ahí es mejor poner que la hipótesis se corrobora parcialmente, para no dar a entender lo que no se descubrió en el corpus. Habría que pensarlo].*
Palabras clave: Liniers - historietas - competencia comunicativa - humor - intertextualidad

Como puede observarse, el género "resumen" cuenta con algunos rasgos formales que los alumnos de este curso introductorio de *Estudios del Discurso* han estudiado desde el punto de vista teórico, pero aún no han llevado a la práctica. La *primera versión* es, en efecto, la primera confrontación con la realidad escrituraria de este género a la que acceden los alumnos.
Como señalamientos teóricos, Swales y Feak (2009) proponen organizar la estructura del *abstract* en los siguientes movimientos retóricos: (1) comenzar con una introducción general que permita contextualizar el tema y el problema de investigación dentro de una disciplina y a la luz de un determinado estado general del conocimientos; (2) establecer un nicho o un área de vacancia en ese estado del arte; (3) explicitar las hipótesis y los objetivos de investigación enmarcados en el nicho que se ha propiciado; (4) adelantar cómo se abordó metodológicamente el trabajo y (5) avanzar algunos resultados relevantes de la investigación efectuada.
Aunque estos cinco pasos no son obligatorios y pueden omitirse o alterarse, proveen un horizonte de acción a los alumnos de este curso introductorio a los *Estudios del Discurso*, puesto que ellos han estudiado este enfoque y esperan poder seguirlo y utilizarlo en sus propios trabajos. Por eso, en los resúmenes producidos por esta alumna observamos un esfuerzo progresivo por adaptar su texto a esta estructura que le enseñaron, sobre todo cuando el docente le marca explícitamente que efectúe una introducción más general o que adelante algunos resultados del trabajo. De acuerdo con nuestra perspectiva, este *abstract* y sus versiones y reescrituras constituyen un *ejemplo* de *diálogo didáctico de búsqueda de información* enmarcado en una iniciativa didáctica dialógica. A través de la escritura y las sucesivas revisiones de este texto, docente y alumno intercambian información, dialogan y utilizan ese intercambio como un mecanismo de pensamiento más que de mera transmisión (Dysthe, 1996, p. 395).

5. Discusión
Los resúmenes de los alumnos y las devoluciones de los docentes constituyen un ejemplo concreto del tipo de diálogo de *búsqueda de información*. Dijimos que este tipo de diálogo surge de una *situación inicial* en la que un participante posee un conocimiento o está en una posición de saber algo, mientras que la otra parte carece y necesita información, por lo que la situación inicial resulta asimétrica. La meta es algún tipo de propagación del conocimiento. Y esto, como afirman Walton y Krabbe (1995) no ocurre en la investigación, donde ambas (o todas las) partes son igualmente ignorantes en relación con una materia o asunto. Entre los subtipos de búsqueda de información distinguidos por Walton y Krabbe (1995), los resúmenes y sus devoluciones se encuadran en el *diálogo didáctico*. En este tipo de intercambio hay una parte que actúa como experto (el profesor) y la otra que no lo es (el alumno). El propósito, no obstante, es convertir a este lego en una especie de experto o de novato experimentado. En este sentido, vimos también que el rol del docente como intermediario y promotor de la enseñanza dialógica es crucial para que este paso de lego a experto se produzca en el alumno.
Sin embargo, antes de avanzar con nuestro análisis, cabe mencionar que este diálogo de búsqueda de información entre alumno y docente se enmarca dentro de una tarea en la que se propone al alumno llevar a cabo un *diálogo de investigación*. La alumna, en este caso con la ayuda del profesor, en efecto está intentando adentrarse en un diálogo de investigación a través de su trabajo bibliográfico y de campo a fin de redactar la ponencia requerida para aprobar la asignatura. La situación inicial aquí es un estado general de ignorancia sobre un tema (la competencia comunicativa necesaria para interpretar el humor gráfico de Liniers), mientras la meta de los participantes es acrecentar el conocimiento y encontrar pruebas que permitan corroborar o refutar las hipótesis con las que se aborda ese estado general de ignorancia (probar que Liniers apunta a un público comunicativamente competente).
Dentro de este doble juego de diálogos presente en nuestro caso de estudio, entonces, nos concentraremos sólo en el *diálogo didáctico de búsqueda de información* entre docente y alumna que se desarrolla a lo largo de las tres versiones y reescrituras del resumen propuesto. En efecto, aunque reconocemos la importancia del diálogo de indagación que está ensayando la alumna, consideramos que, en este caso, el mismo se erige como objeto de enseñanza: efectivamente la alumna está intentando aprender a redactar una ponencia y a conducir una investigación. Por lo tanto, abordamos la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de diálogo de investigación más bien como una de las metas de los participantes del diálogo didáctico de búsqueda de información en el que se encuadra dicha indagación.
Así, en el diálogo didáctico que se inicia en la *primera versión* y que tiene que ver con cómo abordar el género *abstract*, el intercambio entre alumna y docente es mínimo. El texto es tan escueto que las sugerencias del profesor se limitan a señalar que la primera oración del resumen debe omitirse o plantearse de modo más general y que los autores deben citarse con el año de edición entre paréntesis. Un punto importante en esta primera versión es el hecho de que el docente señala a la alumna la necesidad de introducir los resultados o, al menos, un avance de los mismos.
La *tercera versión*, en cambio, comienza a mostrar rasgos de diá-

logo más certeros. Por un lado, la alumna explicita la hipótesis y asegura "hicimos un arduo análisis de un corpus comprendido por aproximadamente 15 historietas" y el docente le sugiere que matice la afirmación o bien refiera que consultó más de 15 historietas, puesto que el análisis de sólo 15 textos gráficos no condice con la idea de "arduo análisis". Otro punto crucial de esta tercera versión reside en el hecho de que la alumna finalmente adelanta los resultados de la investigación que propone. El problema, no obstante, según la perspectiva del profesor, es que explicita *demasiado* las conclusiones de la investigación.

Finalmente, en la *quinta versión*, el diálogo y los intercambios se hacen más intensos. Ahora el docente no sólo se concentra en pautas formales -como ocurre en la versión 4 que no se consiga aquí-, sino también en cuestiones de inconsistencias entre compromisos. La noción de *compromiso proposicional* (Walton & Krabbe, 1995) se refiere a que cuando uno afirma *X*, por ejemplo, se compromete con *X*, por lo que en el mismo diálogo uno no puede afirmar *no X* sin el riesgo de ser acusado de inconsistente. En uno de los últimos enunciados de esta versión del *abstract*, la alumna asegura haber corroborado su hipótesis de que Liniers apunta a un público competente aunque con ciertas excepciones. Aquí, el profesor/experto marca una inconsistencia entre los compromisos derivados de afirmar (1) que se ha comprobado que Liniers apunta a un público con una competencia comunicativa ampliamente desarrollada y (2) que existen excepciones en relación con los conocimientos propios y con la competencia comunicativa que esta audiencia debe tener para interpretar las historietas propuestas. En este punto, es necesario que la alumna retracte su compromiso de haber demostrado que Liniers, en efecto, apunta a un público competente o bien retracte su compromiso de haber hallado excepciones a esta hipótesis que, en teoría, ha sido corroborada mediante un trabajo de campo con encuestas.

Estos dos compromisos que chocan o generan inconsistencia (demostrar que Liniers apunta a un público competente vs. demostrar que este humorista no siempre hace tal cosa), pueden conciliarse, en primer lugar, si ambos se unen mediante una relación de *prioridad* (Walton y Krabbe, 1995). Este tipo de vínculos entre compromisos surge cuando se le da *prioridad* a un compromiso sobre otro. En términos de sanción: un compromiso se ubica en un conjunto de sanciones con una sanción más severa que los otros. Típicamente, esto ocurre cuando los compromisos tienden a entrar en conflicto, como en nuestro caso, en donde termina siendo más importante probar que Liniers, de hecho, apunta a un público comunicativamente competente. Más aún, puesto que esa hipótesis es la que se prioriza desde el título mismo del trabajo, se vuelve imperioso no dejar en segundo lugar el compromiso de probarla. En nuestro caso, entonces, la inconsistencia entre compromisos podría disuadirse si la alumna agregase que ha corroborado "parcialmente" su hipótesis de que Liniers, en sus historietas, apunta a lectores con amplia competencia comunicativa. Agregando el adverbio "parcialmente", la introducción de *algunas excepciones* no mella el compromiso asumido al afirmar que Liniers, en líneas generales, destina sus historietas a gente competente.

En estos intercambios de escritura, devolución y reescritura, observamos cómo progresivamente el docente, mediante estrategias de enseñanza dialógica, va logrando que la alumna aprenda a escribir un *abstract*. Para ello, el profesor: (1) formula preguntas auténticas (*quinta versión*) cuando intenta que la alumna reflexione sobre la adición del adverbio "parcialmente"; (2) retoma las modificaciones de su alumna y las integra en sus siguientes devoluciones e (3) intenta, a través de sugerencias y comentarios, que el *abstract* quede lo más claro y pertinente posible para que luego pueda comprenderse bien cuando el trabajo se exponga en las *Jornadas de Estudiantes de Letras*. El hecho de que el docente retome las respuestas de sus alumnos y las integre a sus devoluciones y de que valore los progresos de sus estudiantes implica considerarlos como interlocutores legítimos. Y los alumnos, que eligieron los temas sobre los que investigan, diseñaron sus investigaciones y pueden exponer sus resultados con plena libertad, comienzan a aprender y a ejercer las prácticas de escritura y argumentación propias de los ámbitos académicos en los que están insertándose. En nuestro caso, los estudiantes empiezan a aprender a conducir una investigación en Ciencias Humanas y Sociales y a exponer sus resultados e ideas en una ponencia ya desde su primer año como alumnos universitarios.

6. Consideraciones finales

En relación con los objetivos de esta ponencia, hemos (a) relacionado las propuestas de Walton (2006, 2008) y Dysthe (1996) a fin de comprender cómo puede enseñarse dialógicamente en las aulas universitarias de primer año y (b) bridado un ejemplo sobre las potencialidades epistémicas que conlleva la imbricación de argumentación y diálogo en escritos de alumnos universitarios.

Asimismo, hallamos que la idea de enseñanza dialógica (Bajtin, 2004; Dysthe, 1996) complementa el tipo de diálogo didáctico de búsqueda de información propuesto por Walton (2008). Esto se produce dado que (a) la noción de enseñanza dialógica permite entender qué es lo que hace el docente (experto) para ayudar al alumno (lego) a conseguir la información que necesita; (b) ayuda a comprender qué espera ese lego (alumno) del intercambio con el experto (docente), y (c) la enseñanza dialógica brinda nuevos horizontes al diálogo didáctico de búsqueda de información. El alumno no sólo busca obtener la información que necesita, sino también apropiarse de ella, reelaborarla, integrarla a sus saberes previos, encauzarla en sus objetivos de aprendizaje, etc. En otras palabras, la propuesta de Dysthe complejiza las metas de los participantes del *diálogo didáctico de búsqueda de información* descripto por Walton: el alumno busca más que sólo obtener una información que ignora por parte de quien, sabe, posee la información que él necesita (el docente). El alumno persigue además el objetivo de que esa información le sea útil, que se articule con lo que ya conoce y espera conocer en un futuro inmediato. No se trata de conseguir, recurriendo a un experto, una información desconocida. El diálogo didáctico de búsqueda de información precisa que el docente acompañe y ayude al alumno a construir sus propios conocimientos.

En suma, consideramos que la noción de enseñanza dialógica complementa, amplía y resignifica la perspectiva waltoniana. Leer las propuestas de Walton a la luz de las de Dysthe -y viceversa- ubica la idea de *diálogo didáctico de búsqueda de información* en el centro de una teoría didáctica dialógica.

Filiaciones académicas

Trabajo realizado en el marco del proyecto PICT 2010-0893 "Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares" y de GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), dirigidos por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA).https://sites.google.com/site/giceolem2010/

BIBLIOGRAFIA

Aristóteles & Gonzalez Calderon, J.F. (2010) Topicos, libro primero. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

Aristotle & Poste, E. (1990) Aristotle on fallacies, or, The Sophistici elenchi. [S.l.]: Kessinger.

Bajtin, M. (2004) Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. Journal of Russian and East European Psychology, 42(6), 12-49.

Brousseau, G. (2007) Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad?: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2012) Who Takes Care of Writing in Lation America and Spanish Universities? En Christopher Thaiss et al (eds.), Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places (pp. 485-498) Anderson, S.C: Parlor Press.

De Micheli, A. & Iglesia, P. (2012) Writing To Learn Biology in the Framework of a Didactic Curricular Change in the First Year Program at an Argentine University. En Christopher Thaiss et al (eds.), Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places (pp. 35-42) Anderson, S.C: Parlor Press.

Dysthe, O. (1996) The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. Written Communication, 13(3), 385-425.

Eemeren, F. H. van. & Grootendorst, R. (1984) Speech acts in argumentative discussions: a theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion. Dordrecht: Foris Publications.

Hamblin, C.L. (1993) Fallacies. Newport News, Va.: Vale Press.

Leitão, S. (2000) The Potential of Argument in Knowledge Building. Human Development, 6, 332-360.

Lorenzen, P. (1960) Logik und Agon. En Atti del XII Congresso Internazionale di Filosofia (Vol. IV, pp. 184-94) Venezia: Sansoni.

Maxwell, J. A. (2013) Qualitative research design: an interactive approach (3rd ed.) Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.

Padilla, C. (2012) Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. Magis, 5(10), 31-57.

Padilla, C., Douglas de Sirgo, S. & Lopez, E. (2011) Yo argumento: taller de practicas de comprension y produccion de textos argumentativos. Cordoba, Argentina: Comunic-Arte.

Patton, M.Q. (2002) Qualitative research and evaluation methods (3 ed.) Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Swales, J.M. (2009) Abstracts and the writing of abstracts. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Walton, D.N. (2006) Fundamentals of critical argumentation. Cambridge: Cambridge University Press.

Walton, D.N. (2008) Informal logic: a pragmatic approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Walton, D.N. & Krabbe, E.C.W. (1995) Commitment in dialogue: basic concepts of interpersonal reasoning. Albany: State University of New York Press.

FACTORES COGNITIVOS Y NO COGNITIVOS EN EL AFRONTAMIENTO DE SITUACIONES ACADÉMICAS: INTERACCIONES Y EFECTOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Musso, Mariel
Universidad Argentina de la Empresa. Argentina - Katholieke Universiteit Leuven. Bélgica

Resumen
Desde un modelo adaptativo del aprendizaje, el estudiante persigue dos prioridades: lograr metas de conocimiento y mantener un sentimiento de bienestar, afrontando situaciones problemáticas que van más allá del aprendizaje académico (Boekaerts & Niemivirta, 2000). Objetivo: Analizar las interacciones entre variables cognitivas y no cognitivas y sus efectos sobre el afrontamiento de situaciones problemáticas académicas. Muestra: 349 estudiantes universitarios, ambos sexos, de una universidad privada (Argentina). Instrumentos: AOSPAN para medir Memoria de Trabajo (MT) (Unsworth y col., 2005), Test de Redes Atencionales (Fan, McCandliss, Sommer, Raz, & Posner, 2002), Afrontamiento (Richaud de Minzi, 2003), Revalorización (Vissers y col., 2010) y Apoyo Social Percibido (ASP) (Arechabala Mantuliz & Miranda Castillo, 2002). Se utilizó un diseño factorial completo encontrándose interacciones significativas entre: ASP, MT y Atención Ejecutiva (AE) en su efecto sobre "Redefinición Cognitiva", "Focalización sobre el problema", y "Ansiedad" (cuando ambos recursos cognitivos son bajos, pero el ASP alto, se alcanzan niveles más altos en estas estrategias de afrontamiento); entre Revalorización, ASP y AE sobre "Descarga Emocional" (AE alta, con Revalorización alta o baja, y ASP alto o bajo, se produce una menor "Descarga Emocional"). Se discuten estos y otros resultados teniendo en cuenta modelos actuales de aprendizaje auto-regulado.

Palabras clave
Aprendizaje auto-regulado, Afrontamiento, Apoyo social percibido

Abstract
COGNITIVE AND NON-COGNITIVE FACTORS ON THE COPING OF ACADEMIC SITUATIONS: INTERACTIONS AND EFFECTS ON UNIVERSITY STUDENTS
From the perspective of an adaptive model of learning, learners face two priorities in the classroom: to achieve mastery goals that increase their resources, and to maintain a feeling of well-being, coping with problem-situations beyond academic learning activities (Boekaerts & Niemivirta, 2000). Objective: to analyze the interactions between cognitive and non-cognitive variables and their effects on coping with academic problems. Sample: 349 university students (both genders), from a private university (Argentina). Instruments: AOSPAN to measure Working Memory Capacity (WMC) (Unsworth, et al., 2005), Attentional Networks Test (Fan, et al., 2002), Adolescent Coping Scale (Richaud de Minzi, 2003), Remoralization (Vissers et al., 2010), and Perceived Social Support (PSS) (Arechabala Mantuliz & Miranda Castillo, 2002). A full-factorial design was used finding significant interactions between: PSS, WMC & Executive Attention in their effects on "Cognitive Redefinition", "Focus on the Problem", and "Anxiety" (when both cognitive resources are low, but PSS high, higher levels of these coping strategies are achieved); between Remoralization, PSS & Executive Attention (EA) on "Emotional Discharge" (high EA, high or low Remoralization & high or low PSS: then a lower "Emotional Discharge" is observed). These and other results are discussed taking into account recent theoretical models of self regulated learning.

Key words
Self-regulated learning, Coping, Perceived social support

Introducción

Diversas investigaciones han explorado el estrés académico tanto en alumnos de nivel medio (Barraza Macias, 2007) como universitario (Feldman y otros, 2008; Yanet Díaz Martín, 2010). Sin embargo, pocos estudios han focalizado sobre las interacciones entre distintos recursos personales del estudiante y el afrontamiento de situaciones académicas que el mismo joven experimenta como problemáticas. El objetivo general del presente estudio es analizar las interacciones entre variables cognitivas y no cognitivas y sus efectos sobre el afrontamiento de situaciones problemáticas académicas.

El presente estudio se basa en dos modelos adaptativos y dinámicos provenientes de distintos campos teóricos: por un lado, el modelo de afrontamiento al estrés de Lazaruz y Folkman (1986) y por otro, un modelo adaptativo del aprendizaje auto-regulado (Boekaerts, 2005).

Lazarus y Folkman (1986) definen el estrés psicológico como una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos, poniendo en riesgo su bienestar. La evaluación cognitiva es un proceso clave en esta relación determinando las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo. En primer lugar, el individuo realiza una evaluación primaria dirigida a la situación particular: esta puede ser percibida como amenazante implicando algún tipo de daño, pérdida o amenaza. En segundo lugar, se produce una evaluación secundaria que permite una valoración de lo que puede hacerse frente a la situación y a la disposición de ciertos recursos tanto personales como sociales. Entre estos recursos, nos interesan aquellos que se han estudiado en relación al aprendizaje auto-regulado y que se pondrían en juego en una situación problemática en el ámbito académico: recursos cognitivos básicos, el apoyo social percibido y la valoración de sí mismo.

Entre los recursos cognitivos más importantes que influyen en el éxito académico encontramos procesos cognitivos básicos como la memoria de trabajo y procesos atencionales (Logie, Gilhooly,

& Wynn, 1994; Passolunghi, Cornoldi, & Di Liberto, 1999; Musso, Kyndt, Cascallar & Dochy, 2012; Musso & Cascallar, 2012; Kyndt, Musso, Cascallar & Dochy, 2012).

Por otro lado, la capacidad para auto-regularse implica distintas redes atencionales, siendo el aspecto ejecutivo de la atención la base para inhibir estímulos distractores mientras se persigue un determinado objetivo, y para la resolución de conflictos a nivel cognitivo (Fonagy & Target, 2002; Kopp, 1992; Posner & Rothbart, 1998; Ruff & Rothbart, 1996). Posner y Petersen (1990) describieron tres diferentes y semi-independientes redes atencionales: orientación, alerta y atención ejecutiva. La red de orientación permite la selección de la información desde el input sensorial, la red de alerta se refiere a un sistema que logra y mantiene el estado de alerta básico, y la red ejecutiva de la atención es responsable del control de la interferencia y resolución de conflictos entre diferentes respuestas (Fan, McCandliss, Sommer, Raz, & Posner, 2002).

El apoyo social es un factor de importancia para la salud mental y el bienestar pudiendo amortiguar los efectos negativos de eventos vitales estresantes. De hecho, varios autores han encontrado evidencias de su función como factor protector frente a diversos problemas de salud mental (Clara, Cox, Enns, Murray & Torgrud, 2003). Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Así, dicho afrontamiento sirve para dos funciones primordiales: manipular o alterar el problema con el entorno causante de perturbación, a lo que los autores denominaron afrontamiento dirigido al problema; y regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia, denominada como afrontamiento dirigido a la emoción.

Por otro lado, el aprendizaje auto-regulado ha sido estudiado desde múltiples perspectivas teóricas: cognición humana, resolución de problemas, toma de decisión, meta-cognición, cambio conceptual, motivación y voluntad (Boekaerts & Corno, 2005). La auto-regulación en su sentido más amplio, se refiere a un conjunto de procesos y habilidades que permiten monitorear y modular los pensamientos, emociones y conductas, con la finalidad de lograr una meta propia y/o adaptarse a las demandas cognitivas y sociales de situaciones específicas (Berger; Kofman; Livneh & Henik, 2007). El aprendizaje auto-regulado no solo incluye lo que hace el estudiante conscientemente en su interacción con las tareas de estudio, sino también mecanismos y procesos cognitivos más básicos que tienen como característica en común la coordinación del procesamiento de la información y el control (Heyder, Suchan & Daum, 2004).

Desde una perspectiva de la autorregulación en el aprendizaje académico, se conoce cómo los estudiantes forman y mantienen las metas de aprendizaje. Sin embargo, no se conoce lo suficiente acerca de las acciones y esfuerzos de regulación que realizan los estudiantes mientras no se ocupan de manera consciente del estudio (Boekaerts, 2005). Una crítica que se le puede hacer a estos modelos clásicos es que, al focalizar sobre el aprendizaje consciente y cuidadoso, no se tiene en cuenta los esfuerzos de los estudiantes para manejar, con diversos hábitos de trabajo y estilos de regulación, las restricciones y diferencias biológicas, diferencias del desarrollo, contextuales e individuales que amenazan sus esfuerzos de autorregulación (Boekaerts, 2005). Es decir, no se sabe lo suficiente sobre los estudiantes que no se adaptan al prototipo del "estudiante auto-regulado". Otra debilidad de esta aproximación clásica, se refiere al desconocimiento de las interacciones entre metas de logro o éxito y otras metas que los estudiantes persiguen en clase, tales como la pertenencia, el apoyo social, la seguridad, entretenimiento y metas de autodeterminación (Boekaerts, 2005).

Actualmente se tiende a cuestionar la idea de que la búsqueda de metas constituya un camino directo y continuo. La persecución de una meta debe comprenderse como un camino complejo donde se puede manifestar compromiso, a veces ruptura del compromiso, evasión o demoras (Boekaerts y Corno, 2005). Los modelos clásicos de la autorregulación explicaban el aprendizaje durante la clase como un proceso lineal, pero actualmente se tiende a considerar que existen diferentes tipos de metas que interactúan de varias maneras. Boekaerts (1997; Boekaerts y Corno, 2005) propuso un modelo de autorregulación según el cual los estudiantes encaran dos tipos de prioridades en el aprendizaje durante la clase. Una prioridad está dirigida hacia el logro de metas de progreso que incrementan recursos (por ejemplo, buscan profundizar su conocimiento o incrementar sus habilidades cognitivas y sociales); otra prioridad es mantener su bienestar emocional (por ejemplo, tratan de parecer listos y proteger su ego, o tratan de evitar daños y sentirse seguros). Los juicios y estimaciones favorables de las tareas y oportunidades de aprendizaje (por ejemplo, sentimientos de relevancia, interés y eficacia) dirigen a los estudiantes hacia el logro de metas académicas y actividades, mientras que una percepción de dificultad, desinterés o estrés lleva a focalizar sobre el bienestar (Boekaerts, 1997; Boekaerts y Corno, 2005).

Metodología

Muestra: 349 estudiantes universitarios, de entre 18 y 43 años de edad (Medad= 19; DS = 3.69), ambos sexo (Varones= 34.7%; Mujeres = 65.3%), de diferentes disciplinas de una universidad privada de Argentina.

Instrumentos:

Automated Operation Span Task (AOSPAN; Unsworth, Heitz, Schrock & Engle, 2005). Consiste en una versión computarizada de la tarea span que mide de forma válida y confiable la capacidad de memoria de trabajo, es decir, la capacidad para almacenar y manipular información en un periodo breve de tiempo (Unsworth et al., 2005). Los participantes deben resolver (de forma individual y computarizada) una serie de operaciones simples de matemática mientras tratan de recordar una serie de palabras no relacionadas. A través de un software especifico denominado E-Prime, AOSPAN produce automáticamente, registros de una variedad de medidas de tiempo de reacción (Unsworth et al., 2005).

Test de redes atencionales (ANT) (Fan,McCandliss, Sommer, Raz, and Posner, 2002). Dicha tarea brinda una medida valida y confiable (en tiempos de reacción) para cada una de las tres redes atencionales que dependen de circuitos cerebrales determinados: alerta, orientación y atención ejecutiva. Se les pide a los participantes que determinen cuándo una flecha central se dirige hacia la izquierda o hacia la derecha. La flecha aparece por encima o por debajo de un punto de fijación y puede o no estar acompañada por otras flechas distractoras.

Escala de Afrontamiento para adolescentes (versión reducida adaptada a adolescentes de nuestro país, Richaud de Minzi, 2003, 2006): Este cuestionario de 46 ítems con escalas tipo Lickert se utiliza para evaluar como los adolescentes afrontan una situación que es reconocida por ellos mismos como problemática. Comprende 11 dimensiones de afrontamiento: Redefinición cognitiva, auto-culpa, fatalismo, evasión a través de la diversión, afrontamiento centrado en el problema, evasión a través de la actividad física, búsqueda de apoyo emocional, descarga emocional y somatización, ansiedad, aislamiento y no acción.

Revalorización (versión traducida al castellano de la escala Remoralization, Vissers, Keijsers, van der Veld, de Jong & Hutschemaekers, 2010): permite obtener una medida rápida, breve y confiable de la valoración del "sí mismo".

Escala de Apoyo Social Percibido (Versión en castellano, Arechabala Mantuliz, Miranda Castillo, 2002; versión original en inglés: MSPSS, 1988). La escala está compuesta por 12 ítems que recogen información del apoyo social percibido por los individuos en tres áreas: familia, amigos y otros significativos. Su escala de respuesta corresponde a una escala de acuerdo que va desde: 1 = muy en desacuerdo a 7 = muy de acuerdo. El desarrollo y mayores antecedentes de esta escala se encuentra en Zimet et al. (1988).

Cuestionario Socio-demográfico. Este cuestionario fue construido para recolectar información diversa y circunstancial sobre la situación socio-cultural del estudiante.

Análisis de datos: se utilizo un diseño full-factorial y se realizaron análisis univariados.

Resultados

Se encontraron interacciones significativas entre Apoyo Social Percibido, Memoria de Trabajo y Atención Ejecutiva en su efecto sobre "Redefinición Cognitiva" ($F(1,15)= 4.886$; $p= .028$; $\eta2= .015$; 1-b = .59), "Focalización sobre el problema" ($F(1,15)= 10.562$; $p = .001$; $\eta2=.031$; 1-b = .90) y "Ansiedad" ($F(1,15)= 7.266$; $p = .007$; $\eta2=.022$; 1-b = .767). Cuando ambos recursos cognitivos son bajos, pero el ASP alto, se alcanzan niveles más altos en estas estrategias de afrontamiento.

Tabla 1. Medias aritméticas y desviación estándar de "Redefinición Cognitiva" para los distintos grupos según interacción: Memoria de Trabajo & Atención Ejecutiva & Apoyo Social Percibido

Grupos combinados: MT& AE & ASP	Media	Desviación Estándar	N
Bajo MT & Bajo AE & Bajo ASP	8.9330	2.45253	43
Bajo MT & Bajo AE & Alto ASP	10.0312	2.98367	43
Bajo MT & Alto AE & Bajo ASP	9.0267	2.11263	36
Bajo MT & Alto AE & Alto ASP	9.6771	1.94587	42
Alto MT & Bajo AE & Bajo ASP	9.3718	2.79556	44
Alto MT & Bajo AE & Alto ASP	9.6724	2.57193	45
Alto MT & Alto AE & Bajo ASP	8.8110	2.52536	42
Alto MT & Alto AE & Alto ASP	9.8647	2.86096	58

Tabla 2. Medias aritméticas y desviación estándar de "Focalización en el problema" para los distintos grupos según interacción: Memoria de Trabajo & Atención Ejecutiva & Apoyo Social Percibido

Grupos combinados: MT& AE & ASP	Media	Desviación Estándar	N
Bajo MT & Bajo AE & Bajo ASP	24.16	5.555	43
Bajo MT & Bajo AE & Alto ASP	30.07	6.096	43
Bajo MT & Alto AE & Bajo ASP	25.81	4.985	36
Bajo MT & Alto AE & Alto ASP	28.26	4.899	42
Alto MT & Bajo AE & Bajo ASP	26.50	5.479	44
Alto MT & Bajo AE & Alto ASP	26.04	6.138	45
Alto MT & Alto AE & Bajo ASP	23.67	4.594	42
Alto MT & Alto AE & Alto ASP	27.83	7.182	58

Tabla 3. Medias aritméticas y desviación estándar de "Ansiedad" para los distintos grupos según interacción: Memoria de Trabajo & Atención Ejecutiva & Apoyo Social Percibido

Grupos combinados: MT& AE & ASP	Media	Desviación Estándar	N
Bajo MT & Bajo AE & Bajo ASP	17.30	4.945	43
Bajo MT & Bajo AE & Alto ASP	19.40	5.733	43
Bajo MT & Alto AE & Bajo ASP	17.56	3.828	36
Bajo MT & Alto AE & Alto ASP	17.69	3.979	42
Alto MT & Bajo AE & Bajo ASP	17.86	4.084	44
Alto MT & Bajo AE & Alto ASP	16.40	3.816	45
Alto MT & Alto AE & Bajo ASP	16.90	4.023	42
Alto MT & Alto AE & Alto ASP	18.41	4.239	58

Sobre la Descarga Emocional, se produce una interacción significativa entre Revalorización, ASP y AE ($F(1,15)= 6.286$; $p = .013$; $\eta2= .019$; 1-b =.705). Cuando la AE es alta, con Revalorización (Alta o Baja), y ASP (alto o bajo), se produce una menor Descarga Emocional.

Tabla 4. Medias aritméticas y desviación estándar de "Descarga Emocional" para los distintos grupos según interacción: Atención Ejecutiva & Apoyo Social Percibido & Valoración de sí mismo.

Grupos combinados: AE & ASP & Valoración del si mismo (V)	Media	Desviación Estándar	N
Bajo AE & Bajo ASP & Bajo V	11.04	4.422	51
Bajo AE & Bajo ASP & Alto V	12.30	5.520	33
Bajo AE & Alto ASP & Bajo V	10.91	4.754	32
Bajo AE & Alto ASP & Alto V	11.39	5.706	51
Alto AE & Bajo ASP & Bajo V	12.16	5.320	38
Alto AE & Bajo ASP & Alto V	9.59	5.369	39
Alto AE & Alto ASP & Bajo V	9.95	3.993	40
Alto AE & Alto ASP & Alto V	12.85	6.551	60

Se encontró una interacción significativa entre MT y AE sobre la "no acción" ($F(15,1)= 4.533$; $p= .034$; $\eta2= .014$; 1-b = .565). Cuando la MT es baja pero la AE alta, la paralización es menor.

Tabla 5. Medias aritméticas y desviación estándar de "No acción" para los distintos grupos según interacción: Memoria de Trabajo & Atención Ejecutiva.

Grupos combinados: MT & AE	Media	Desviación Estándar	N
Bajo MT & Bajo AE	8.97	5.719	87
Bajo MT & Alta AE	7.22	3.161	79
Alta MT & Baja AE	8.11	3.273	92
Alta MT & Alta AE	8.59	4.569	102

Discusión

Los resultados permiten comprender la interacción de varios recursos del estudiante a la hora de afrontar situaciones problemáticas referidas a su carrera o estudio. Entre estos recursos, el apoyo social percibido se destaca en su función facilitadora de las estrategias más adaptativas centradas en el problema, como la capacidad

de redefinir positivamente el problema y buscar soluciones alternativas, focalizarse sobre el problema y actuar en consecuencia. Esto coincide con estudios previos donde se ha demostrado la función protectora de la percepción del apoyo social frente a diversos problemas de salud mental (Clara, Cox, Enns, Murray & Torgrud, 2003) y además la importancia de la búsqueda de apoyo social como estrategia funcional en la adolescencia y juventud (Richaud de Minzi, 2003, 2006). Asimismo, la bibliografía señala que los estudiantes utilizan diferentes estrategias de afrontamiento al tratar con estresores académicos tales como: problemas relacionados con el éxito, necesidades sociales, el ser intimidado o coercionado (Boekaerts & Corno, 2005). Dichas estrategias incluyen la búsqueda de apoyo social y resolución de problemas (adaptativas), en contraste con estrategias tales como la agresión física y verbal, detención de esfuerzo, evasión, negativa, distracción conductual o cognitiva, y conducta rígida o pasiva que serian desadaptativas (Boekaerts & Corno, 2005).

Por otro lado, el perfil alto de la estrategia de "ansiedad" en aquellos estudiantes con recursos altos (cognitivos y apoyo social) nos permiten hipotetizar que en este caso, dicha estrategia de afrontamiento centrada en la emoción, se vuelve adaptativa en el sentido de movilizar al estudiante hacia una posible solución frente a una situación percibida como desafiante. De esta manera, el estudiante que cuenta con recursos cognitivos o bien un alto apoyo social percibido, puede precipitarse a sí mismo para la acción manifestando cierta ansiedad en su actuar, pero sin embargo, esto no sería desadaptativo en la medida que permita afrontar la situación problemática.

De acuerdo a los resultados presentados, la atención ejecutiva alta se asocia a una menor "descarga emocional", es decir, a un menor uso de esta estrategia disfuncional de afrontamiento. Como se ha señalado en la literatura neuropsicológica, el sistema atencional ejecutivo es el sistema comprometido con el aspecto volitivo, un sistema de control activo con una función auto-regulatoria; provee la habilidad para inhibir una respuesta dominante, en orden a desempeñar una respuesta sub-dominante (Posner y Fan, en prensa). Este sistema constituiría un sistema reactivo motivacional ligado a aspectos de regulación del afecto, tales como la expresión de la agresión y el distrés.

La atención ejecutiva también tuvo, en este estudio, una función compensatoria en su efecto combinado con la Memoria de Trabajo sobre la "no acción", estrategia de afrontamiento desadaptativa. Ambos procesos cognitivos sustentan la competencia del "aprender a aprender", la cual es una competencia clave y fundamental en la actual sociedad basada en la información, tanto para el éxito individual como social (Hoskins y Crick, 2010). El término "competencia" se refiere a: "la habilidad para hallarse exitosamente frente a las complejas demandas en un contexto particular a través de condiciones psicosociales (incluyendo aspectos cognitivos y no cognitivos, estructuras mentales internas en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos, que se dan en la interacción del individuo con una tarea o demanda específica del mundo real" (Rychen & Salaggnick, 2003, p.43). Los expertos proponen un modelo de competencia integral y multifuncional que incluye un rango de procesos y acciones, incorporando tanto componentes cognitivos, afectivos, voluntad, como así también aspectos éticos (Hoskins & Deakin Crick, 2010).

En conclusión, los hallazgos del presente estudio aportan evidencia a modelos más integrales del aprendizaje auto-regulado y del afrontamiento que incluyen no solo las metas de logro académico y aprendizaje, sino los múltiples propósitos del estudiante en clase (bienestar, apoyo social, seguridad, entretenimiento y metas de autodeterminación). De la misma manera, futuros estudios son necesarios para integrar lo que se conoce acerca del afrontamiento centrado en el problema con las estrategias de aprendizaje aprendidas (administración del tiempo y recursos, priorización de metas, etc.)

BIBLIOGRAFIA

Arechabala Mantuliz, M.C., Miranda Castillo, C. (2002) Validación de una escala de Apoyo Social Percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un Programa de Hipertensión de la Región Metropolitana. Ciencia y Enfermería, 8 (1), 49-55.

Barraza Macias, A., Silero Quiñonez, J. (2007b) El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. Investigación Educativa, 2(7), 48-65.

Berger, A., Kofman, O., Livneh, U & Henik, A. (2007) Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. Progress in Neurobiology 82, 256-286.

Boekaerts, M. (1997) Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. Learning and Instruction, 7 (2) 161-186.

Boekaerts, M. (2005) Self-regulation: With a focus on the self-regulation of motivation and effort. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & I. E. Sigel & K. A. Renninger (Vol. Eds.) Handbook of child psychology, Vol. 4, Child psychology in practice (6th edn.) New York: Wiley.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005) Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: An international Review, 54 (2), 199-231.

Clara, I.P., Cox, B.J., Enns, M.W., Murray, L.T. & Torgrud, L.J. (2003) Confirmatory factor analysis of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in clinically distressed and student samples. Journal of Personality Assessment, 81, 265-270.

Díaz, Y. (2010) Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de medicina, Revista Humanidades Médicas, 10(1), 2-5.

Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, A. & Posner, M. I. (2002) Testing the efficiency and independence of attentional networks. Journal of Cognitive Neuroscience, 14 (3), 340-347.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., et al. (2008) Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. Universitas Psychologica, 3(7), 39-751.

Fonagy, P. & Target, M. (2002) Early intervention and the development of self regulation. Psychoanalytic Inquiry 22(3), 307-335.

Heyder, K., Suchan, B. & Daum, I. (2004) Executive Control of Human Action. Acta Psychologica. 115 (2-3), 271-289.

Hoskins, B. & Crick, R.D. (2010) Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? European Journal of Education, 45(1), Part II

Kopp, C.B. (1992) Emotional distress and control in young children. In: Fabes, R.A., Eisenberg, N. (Eds.), Emotion and its Regulation in Early Development. Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 41-56.

Kyndt, E., Musso, M., Cascallar, E.C. & Dochy, F.: Predicting academic performance: The role of cognition, motivation and learning approaches. A neural network analysis. Journal of Further and Higher Education (submitted, July 2012).

Lazarus, R.S., Folkman, S. (1986) Estrés y procesos cognitivos, Barcelona: Martinez Roca.

Logie, R.H., Gilhooly, K.J. & Wynn, V. (1994) Counting on working memory in arithmetic problem solving, Memory and Cognition, 22, 395-410.

Musso, M. & Cascallar, E. (2012) The effect of cognitive processes, learning

strategies and social context on academic performance. International Journal of Psychology, 47, 310 (Abstract).

Musso, M. F., Kyndt, E., Cascallar, E.C. & Dochy, F. (2012) Predicting Mathematical Performance: the Effect of Cognitive Processes and Self-Regulation Factors. Education Research International, vol. 12.

Passolunghi, M.C., Cornoldi, C. & De Liberto, S. (1999) Working Memory and intrusions of irrelevant information in a group of specific poor problem solvers. Memory and Cognition, 27 (5), 779-

Posner, M.I. & Petersen, S.E. (1990) The attention system of the human brain. Annual Review Neuroscience. 13, 25-42.

Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (1998) Attention, self-regulation and consciousness. Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences, 353, 1915-1927.

Posner, M.I. & Fan, J. (in press): Attention as an organ system. In J. Pomerantz (Ed.), Neurobiology of perception and communication: From synapse to society. The IVth De Lange Conference. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Richaud de Minzi, M.C. (2003) Coping assessment in adolescents. Adolescence, 38(150), 321-330.

Richaud de Minzi, M.C. (2006) Stress and coping in adolescence. En A. Columbus (Ed.), Advances in Psychology Research, 45 (pp. 67-84) New York: Nova Science Publishers.

Ruff, H.A. & Rothbart, M.K. (1996) Attention in Early Development: Themes and Variations. Oxford University Press, New York.

Rychen, S. & Salagnick, L. (2003) A holistic model of competence, in: S. Rychen. & L. Salagnick (Eds) Key Competences for a Successful Life and a Well-functioning Society (Göttingen, Hogrefe & Huber).

Unsworth, N., Heitz, R.P., Schrock, J.C. & Engle, R.W. (2005) An automated version of the operation span task. Behavior Research Methods, 37 (3), 498-505.

Vissers, Wiede; K., Ger. P.J., van der Veld, W.M., de Jong, Cor A. J., Hutschemaekers, Giel, J.M. (2010) Development of the Remoralization Scale: An extension of contemporary psychotherapy outcome measurement. European Journal of Psychological Assessment, 26(4), 293-301.

Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. & Farley, G. (1988) The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Journal of Personality Assessment, 52, 30-41.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS Y PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD: DESAFÍOS Y DILEMAS DEL APRENDIZAJE SITUADO EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Muñoz Cancela, Cecilia; Llorens, Mariela; Monzon, Tatiana; Ramos, Ana Laura; Speranza, Melina Vanesa
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

Resumen
Se analizaron Modelos Mentales Situados de Intervención de egresados del profesorado de Psicología de la UBA en Sistemas de Actividad para el análisis y resolución de problemas e intervención profesional y se ponderaron indicadores que permitan caracterizar la construcción rol profesional en el marco de la interacción en sistemas de actividad, en vistas a la conformación de una red de acompañamiento a la profesionalización. Se aplicó el Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional en una muestra intencional de 11 Egresados del Profesorado universitario de Psicología de la UBA. Los datos fueron recogidos entre 2012 y 2013. Para el análisis se utilizó la Matriz para Análisis de los datos (Erausquin y Basualdo, 2005), ponderando ejes 3 y 7 de la dimensión Situación Problema; y ejes 3, 5 y 8 de la dimensión Intervención Profesional. Se observó una tendencia al corrimiento de la figura del psicólogo-profesor hacia roles alternativos al pedagógico. Por último, surgieron referencias a las tensiones de la inserción profesional entre lo clínico y lo educativo y sobre el valor de lo vincular como facilitador u obstáculo de la práctica profesional.

Palabras clave
Modelos mentales, Profesorado en Psicología, Profesionalización

Abstract
BUILDING PROFESSIONAL KNOWLEDGE FOR PSYCHOLOGIST AND PSYCHOLOGY`S PROFESSORS IN ACTIVITY SYSTEMS: SITUATED APPRENTICESHIP`S CHALLENGES AND DILEMMAS IN COMUNITY OF PRACTICE
This paper analizes Situated Mental Models of Intervention of UBA Teaching Psichology graduates in Activity systems for the analysis and problems resolution and professional intervention to compare indicators that allow to define the construction of professional role in the scenario of the interaction in activity systems so as to conform a net of accompaniment to the accompaniment profesionalization. It was applied the Questionary about Situation-Problem of Professional Intervention in an intentional sample, integrated by 11 UBA Psichology Teaching Graduates,. The data was collected between 2012 and 2013 and for the analysis of those it was used the data analysis matrix (Erausquin and Basualdo , 2005). Axis 3 and 7 of the Situation-Problem dimension and the axis 3,5 and 8 of the Professional-Intervention dimension were compared. In this sample, it was observed a slipping of the theacher- psychologist figure towards alternative roles than pedagogic. Finally, there was some references about the tension between the clinical or educative professional insertion and the value of the bond as an element capable of turning harder or easier the professional practice.

Key words
Mental models, Faculty in psychology, Professionalization

Marco Teórico
Esta investigación se enmarca dentro marco de la teoría Sociohistórico- Cultural. Dicho enfoque permite articular la experiencia de la cognición en la práctica en el contexto de una trama de relaciones. Esta perspectiva re sitúa el *aprendizaje y la enseñanza* con relación al *contexto,* ya que el conocimiento siempre se transforma al ser usado por personas en una determinada situación (Lave, 1991). El enfoque de la *acción mediada* y la distinción entre *dominio* y *apropiación participativa* de instrumentos o artefactos, permite dar cuenta de la *implicación* en la práctica de los *Profesores de Psicología*, sin ignorar la resistencia y el conflicto inherente a la diversidad heterogénea de sujetos y contextos. Siguiendo la línea que propone Rodrigo (1993,1994, 1999), los *modelos mentales situacionales* acerca de las situaciones problemas de intervención profesional en contexto, constituyen una *unidad de análisis* compleja y multidimensional, en la perspectiva *sistémica, dialéctica y genética* inspirada en el pensamiento de Lev Vigotsky (Vigotsky, 1934, Castorina y Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones y relaciones recíprocas, funcionamiento distribuido y conflictos y tensiones que promueven *giros* de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2004), a través de procesos de internalización y externalización (Engeström, 2001) que conforman la *identidad profesional*. Este estudio trasciende las unidades de análisis centradas en el individuo, para abarcar procesos de enseñanza y aprendizaje sociales y personales, que incluyen la identificación, la resistencia y la transformación con relación a los modelos trasmitidos. En su *proceso de profesionalización*, Psicólogos y Profesores desarrollan *dominio* y *apropiación* (Wertsch, 1999) de instrumentos, en *comunidades de práctica* con *ayudas estratégicas* en *acompañamiento y tutorías* para análisis y resolución de problemas. Ello implica procesos de *participación guiada* y dispositivos específicos de aprendizaje en contexto de prácticas culturales (Rogoff, 1997), que desembocan

en la creación de competencias**,** generales y específicas, para la actividad profesional en diferentes escenarios. Dicho dispositivo de tutorías se fundamenta en la *segunda y* la *tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001).Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1988), Engeström sitúa objetos e intenciones de sujetos en sistemas de interacciones multitriádicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación. Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* generan movimientos expansivos de cambio o círculos viciosos de reproducción. La inter-agencialidad, en contextos de descubrimiento, práctica y crítica, produce *expansión* del aprendizaje más allá del encapsulamiento. Se distinguen *tres niveles de interagencialidad*: coordinación, cooperación y comunicación. En la *coordinación*, los actores desempeñan papeles prescritos con objetivos diferentes y el guión unifica la actividad. En la *cooperación*, los actores se centran en un problema compartido; en el marco del guión, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas y acordadas. No se cuestionan el guión, las tradiciones y/o las reglas. En la *comunicación reflexiva,* los actores reconceptualizan su propia organización e interacción. Problematizan objetos, guión e interacción en la *reflexión sobre la acción,* mientras que en las estructuras de coordinación y cooperación, *la reflexión* es *en la acción* (Schon, 1992) Está implícita una acepción de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1988) como área que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones por parte de los otros: *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades* (Erausquin, 2007).

En nuestro contexto, Davini y Alliaud (2003) sostienen que el análisis de la formación abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los maestros novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. Según las autoras, los momentos iniciales son cruciales, porque allí los docentes aprenden a enseñar enseñando, resignifican su propia biografía escolar, y a la vez construyen estrategias cognitivas, actitudinales, pedagógicas que resultan decisivas en su trayectoria futura. En contextos de actividad profesional, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión en y sobre la práctica* (Schön,1998)

Metodología: El principal instrumento utilizado es el *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional adaptación para el ámbito educativo para indagar sobre* de *Modelos mentales de egresados del profesorado universitario de Psicología para la intervención profesional sobre problemas situados en sistemas de actividad.* Para la interpretación de la información ofrecida por la narrativa construida por los Profesores de Psicología, se usó la *Matriz para Análisis* de los datos (Erausquin y Basualdo, 2005) que está conformada por las cuatro *dimensiones* (categorías*)* de la unidad de análisis: *a*. situación problema en contexto de intervención; *b.* intervención profesional del profesor de Psicología y otros profesionales; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas (Erausquin 2004, 2005, Basualdo 2004 y otros, Erausquin y otros 2006, 2007, 2008, 2009). En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes* que configuran cada dimensión en torno a líneas de recorridos y tensiones que se identificaron en el proceso de profesionalización. La muestra es intencional, en esta recorte participaron 11 *Egresados del Profesorado universitario de Psicología* de la UBA, recogidos entre Noviembre de 2012 y Mayo de 2013 , que ejercen la profesión en Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Dicho *Cuestionario* que está conformado por: *a.* información sobre datos personales del sujeto: sexo; edad; sobre su formación académica y trayectoria laboral; aspectos individuales y contextuales; *b.* preguntas cuya estructura interna contienen las cuatro dimensiones coincidentes con la unidad de análisis. Si bien en este trabajo privilegia el análisis cualitativo los ejes de la Matriz serán tomados como ordenadores de los puntos privilegiados para la indagación. En este sentido, a partir del material se ponderará el Eje 3 (De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras en el planteo del problema) de la Dimensión Situación Problema; y el Eje 3 (Uno o varios agentes en la intervención), el Eje 5 (Acciones de intervención sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales) y el Eje 8 (Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención) de la Dimensión Intervención Profesional, en función de caracterizar perfiles de intervención para su posterior trabajo en redes de acompañamiento a la profesionalización; y analizar la implicación del relator y relacionarla con la posibilidad de conformación de red.

Análisis Cualitativo General

En este trabajo nos interesa destacar cuales han sido los puntos más relevantes, las tendencias que se observan en esta muestra de egresados del profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a la hora de responder los cuestionarios mencionando una situación problemática de su práctica docente, así como también las intervenciones realizadas en función de dicha situación. En algunos de los cuestionarios, la única situación problema que se recorta está relacionada con la **inserción laboral** de los egresados en el sistema educativo. Tal es el caso de uno de los egresados que ante la consigna *"Describa y explique una situación problema que usted haya abordado como profesor"* responde *"Considero una cuestión compleja la inserción en el ámbito público de la educación".* De la muestra se deduce que hay una fuerte tendencia en los egresados a destacar la importancia que tiene la **interacción entre el docente y un alumno o entre el docente y el grupo clase**. Es así como en muchos de los casos se puede ver que eligen una situación problema en la que aparece la relación docente- alumno/s, puntualizando lo relacional del vínculo pero con poca relevancia en la cuestión pedagógica. Estos docentes desarrollan dinámicas de participación que contribuyen a potenciar el feed-back más que la evaluación tradicional en el proceso de enseñanza en las aulas escolares. Aparece un compromiso con la atención a la persona, a la vez que se halla escaso compromiso con el conocimiento escolar. En los cuestionarios aparece una situación problema en la que un alumno se acerca a negociar una nota y la docente interpreta que éste quiere pagarle para que le suba la puntuación. Otro de los casos lo presenta una docente que se desempeñaba como suplente, a la cual un alumno le contesta mal y ella le sugiere reflexionar acerca de lo ocurrido. Otra de las docentes decide seleccionar una situación en la que un alumno le "confiesa" que roba. Si bien esta cuestión tiene como escenario lo escolar, la docente resalta el buen vínculo con el alumno y la confianza que éste tenía con ella como lo que le permite resolver dicha situación. Por otro lado, pero no sin relación con lo antes dicho, nos interesa destacar cuales han sido las **diferentes posiciones que presentaron los entrevistados en relación a la construcción de su rol profesional.** En la mayoría de los entrevistados se observa que presentan alguna situación problema vinculada a lo pedagógico pero en la que se ubican y responden a ella desde otro lugar, desde un rol diferente al que se les está solicitando en la pregunta, es decir sin ubicarse en el rol propio de un docente. Dichos egresados asumen una posición terapéutica o

incluso toman un lugar de asesores institucionales en sus intervenciones, producto del no reconocimiento y posterior posicionamiento en el rol que se debe asumir. Ante la pregunta acerca de las herramientas utilizadas al intervenir como Profesor de Psicología, un docente responde: *"Un contacto que tengo en el Ministerio del Trabajo".* Ante la misma pregunta otro profesor contesta: *"No considero haber utilizado herramientas propias del campo profesional del Profesor de Psicología porque el objetivo mismo de la intervención no se inscribía nítidamente en ese campo"* Este mismo actor presenta un problema muy pertinente al rol del profesor pero cuando intenta abordarlo, se ve realizando una serie de intervenciones terapéuticas que lo llevan a ubicarse en otro lugar. Es así como dicho docente termina desempeñándose como psicólogo en el gabinete escolar. No obstante, en este cuestionario se observa una reflexión sobre su propia práctica a posteriori de su intervención: *"este mismo año voy a proponer otro tipo de intervención"*, afirma. Perrenoud (2004) conceptualiza la construcción y desarrollo de competencias para la enseñanza en la formación continua de los docentes como clave de su profesionalización. La práctica reflexiva es concebida en relación a la complejidad del fenómeno educativo como implicación crítica de los educadores en los desafíos y responsabilidad de la enseñanza.

Entendemos al Proceso de Construcción del Rol Profesional como un proceso dinámico, rico en reestructuraciones, que admite progresos, retrocesos y giros. Es así como el rol docente no se construye de una vez y para siempre sino que presenta ciertos movimientos que lo llevan a intervenir desde diferentes posiciones. Tomamos los aportes de María José Rodrigo (1999) y afirmamos que el cambio conceptual ya no es solamente conceptual ni cognitivo, se articula con desarrollos emocionales e identitarios de sujetos situados en contexto. Los cambios no son reestructuraciones globales de estructuras cognitivas, sino enriquecimientos que no reemplazan ni sustituyen lo conformado previamente; desarrollan la flexibilidad para el uso apropiado de modelos de situación y guiones de acción en una heterogeneidad social y personal de alternativas no jerárquicas. Es necesario que los profesores de psicología puedan construir competencias que dibujen diferentes perspectivas de su especificidad en el ámbito de la enseñanza y lo diferencien de otras funciones del psicólogo en el área educativa. El saber psicológico está presente "en acto" en la intervención educativa que reflejan los modelos mentales de los "profesores de Psicología". Está presente en su "escucha", en su modo de abrir espacios para la habilitación y acogida de sujetos, en sus competencias para atender a una dinámica grupal inter-subjetiva en el aula. Pero parece ser un saber que se aprehende por "identificación", lo que lo ubica en un plano tácito, inconsciente, implícito, diferente de la toma de conciencia, objetivación, reconstrucción de la producción histórica del saber y anticipación de su aplicación a la resolución de problemas genuinos en el proyecto de desarrollo de los sujetos.

Como fue mencionado en el *Anuario XV de Investigaciones* de Psicología (Erausquin et alt.2008), Fenstermacher y Soltis (1999) presentaron tres enfoques de la enseñanza a través de tres figuras prototípicas del profesor: la del ejecutivo, la del terapeuta y la del liberador. La figura del Profesor de Psicología que dibujan los modelos mentales de este grupo de entrevistados se vincula, más que a ninguna otra, a la figura del terapeuta o cultivador del otro como sujeto en crecimiento y auto-realización. El conocimiento de la disciplina parece desdibujarse, incluso en su potencialidad de transformación liberadora de los sujetos de la educación. Esta tendencia que ya se presentaba en los profesores en formación entrevistados por aquel año, parece repetirse en los egresados de ésta muestra. Otra de las inclinaciones que resultan relevantes en los cuestionarios administrados, y que da cuenta del proceso de construcción del rol profesional de los docentes, es la adjudicación de un cierto **valor al rol profesional de psicólogo por sobre el pedagógico**. Se puede ver como los egresados eligen recortar situaciones en las que su especificidad está relacionada con problemas emocionales o de convivencia, en su gran mayoría. Hay una predisposición a pensar que un docente es alguien que sabe mucho sobre un tema determinado pero se hace poco énfasis en la adquisición de las herramientas pedagógicas que permiten construir dicho rol. Hecho que resulta muy llamativo dado que estamos tomando una muestra de egresados del profesorado de psicología, profesionales que han pasado por el proceso de enseñanza y formación. Uno de los egresados destacaba que sus intervenciones fueron realizadas desde un rol más académico que desde un rol pedagógico: *"No desempeñarse en el ámbito clínico conlleva una pérdida para la identidad profesional, acaso por no cumplir con las expectativas del entorno social inmediato"*.Se pudo ver que algunos de los docentes no podían dar cuenta de una situación problemática propia del ámbito pedagógico, en la que se ubiquen como agentes psicoeducativos y no como terapeutas, pese a estar desempeñándose en un rol pertinente a la pedagogía. Es decir que no recortan objetos de análisis e intervención relacionados con lo educativo. Se puede estar ejerciendo dicho rol sin tener un cargo en la docencia. Tal es el caso de una de las egresadas que trabajaba como terapeuta en un hospital y daba capacitaciones a otros profesionales, pero no podía reconocer que eso que hacía estaba fuertemente vinculado con la asunción de un rol docente y sus intervenciones giraron en torno a esta cuestión. La minoría de los egresados entrevistados pudo dar cuenta de una **situación problema pertinente a lo académico en la que la intervención realizada sea pedagógica**, asumiendo el rol profesional de un profesor de psicología. Solo unos pocos pudieron intervenir desde el rol docente sin quedar atrapados en acciones más ligadas a un rol clínico. Una docente afirma en relación a la situación problema: *"Tuvo que ver con los dichos de un alumno hacia otro tratándolo de 'mogólico'. Propuse que se formara un grupo al cual le interesara investigar acerca de la palabra".* Otra de las docentes contestaba que la situación problema era *"la dificultad de los alumnos para estar al día o leer los textos que solicito que lean. Cada año intento que los mismos sean de buena calidad y a la vez breves, para ver si de este modo, logro mi propuesta",* y destaca como uno de los elementos más significativos la *"dificultad para motivarlos para que lean".*

Inter-agencialidad. En la mayoría de los casos, la agencialidad de la intervención es del docente de modo unilateral. Algunas de las respuestas a la pregunta sobre *quiénes decidieron la intervención* fueron: "yo", "yo personalmente". Además, la mayoría de estas intervenciones unilaterales se dan, tanto en aquellos casos en los que encontramos una e*specificidad del problema en relación a la intervención de un profesor (Dimensión 1 - Eje 3.2),* como así también en casos de e*specificidad del problema con relación a la intervención de un profesor de Psicología en un determinado campo de conocimiento y actuación profesional de la enseñanza de la disciplina. (Dimensión 1 - Eje 3.3).* Dimensión 1 - Eje 3.2: *"Un alumno tiene una contestación fuera de lugar(…)calláte si no sabés, vos sos la suplente'. Fue retirado del curso y fuera del aula se le explicó que no era la manera de contestar, ése no era el trato que recibía y siendo suplente era la docente a cargo del curso (…)los alumnos tenían que entender el límite y el trato conmigo".* Así, interviene "sobre la manera de dirigirse a los otros en un alumno en particular". Dimensión 1 - Eje 3.3: *"Una situación que he tenido que enfrentar y que continúo enfrentan-*

do es la dificultad de los alumnos para estar al día o leer los textos que solicito que lean." En este caso la docente actúa por su cuenta: "*me propuse y me propongo intervenir realizando lecturas compartidas, respondiendo preguntas incluidas en juegos, presentando situaciones problemáticas que pueden ser respondidas empleando los textos".* Dimensión 1- Eje 3.3 : "*una situación que se produjo en el aula tuvo que ver con los dichos de un alumno hacia otro, tratándolo de mogólico. Ante esta situación propuse que se formara un grupo al cual le interesara investigar acerca de la palabra mogólico. (…)La intervención fue solo de parte mía ya que se desarrolló en el aula, en el transcurso de la clase"*

Como observamos en cada uno de estos ejemplos, la intervención no se lleva a cabo con colaboración de otros agentes. Por otro lado, en aquellos casos en los que aparecen ciertos rasgos de inter. agencialidad, se trata de situaciones que los convocan en su rol de psicólogos escolares, clínicos o asesores u otros, coincidiendo por tanto, en la mayoría de los casos, con el recorte de situaciones que denotan una *Inespecificidad del problema en relación a la intervención de un profesor*. (Dimensión 1 - Eje 3.1). Dimensión 1- Eje 3.1: *"Ocurrió en un caso en que se detectó problemas en el desarrollo de un niño y se requirió un trabajo interdisciplinario para poder realizar un diagnóstico diferencial y poder encauzar el trabajo en la sala y la puesta en marcha de un tratamiento individual del niño, todo acordado con la familia".* En este caso se consideran colaboradores: "médica pediatra, psicopedagoga, docentes, especialistas en crecimiento y desarrollo". Y se plantea *"un trabajo coordinado con diferentes profesionales".*Sólo en este tipo de casos aparecería la consulta a otras instancias o participación de otros agentes en la decisión, diseño y definición de la intervención. De todas maneras, el nivel de inter-agencialidad logrado, apenas alcanzaría la *coordinación*, ya que los actores desempeñan papeles prescritos con objetivos diferentes y el guión unifica la actividad. Sin embargo, en un cuestionario aparece cierto anhelo de *cooperación*, en la que los actores se centrarían en un problema compartido para intentar en el marco del guión conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas y acordadas. (Engestrom, 2001): *"hubiese sido interesante proponer a la docente y a todos los docentes que forman parte del trayecto de práctica la planificación conjunta y coordinada en las materias que lo conforman"*. No obstante, este mismo docente interviene sobre los alumnos, el coordinador y la docente, pero en forma sucesiva, no simultánea. En otro caso se plantea la necesidad de establecer una *comunicación reflexiva,* en la que los actores reconceptualizan su propia organización e interacción: "*Distinto hubiera sido un trabajo conjunto en el que docentes y estudiantes pudiéramos haber reflexionado críticamente acerca de la evaluación en el nivel…"* Se plantea la importancia de problematizar objetos, guión e interacción en una reflexión sobre la acción, mientras que en las estructuras de coordinación y cooperación, la reflexión es en la acción. Reflejo de esto es el comentario de otra docente en cuanto a atribución de resultados de su intervención: *"El resultado positivo creo que fue mi rápida respuesta (...) De todos modos lo pude pensar después y no antes de hacerlo."*

Sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales. En relación a la intervención profesional del profesor de psicología, se observó una tendencia de acción sobre los polos individual e institucional exclusivamente. En algunos cuestionarios, las intervenciones recaen sobre el alumno individual, ya se trate de una situación de la práctica docente: *"Retirar al alumno del aula para conversar privadamente" "fue [una intervención] directa sobre el alumno"* o de tipo terapéutico-asistencial: *"el dispositivo terminó siendo de derivación de alumnos con los cuales los profesores no sabían literalmente qué hacer"*. Sólo en dos cuestionarios aparece la intervención sobre la trama vincular que constituye el grupo-clase. Un ejemplo de este tipo de intervención es la situación del alumno que trata de mogólico a otro. A partir de la cual la docente propuso que "*se formara un grupo al cual le interesara investigar acerca de la palabra mogólico. En ese grupo se integró el chico que profirió esta palabra (…) El grupo de alumnos trajo unas clases después un afiche con la palabra Sindrome de Down, lo presentaron en clase"*

Implicación. Respecto de la valoración y distancia del relator con el agente y la intervención, hallamos una tendencia a responder mayoritariamente, por una parte, con distancia y objetividad (Dimensión 2 - Eje 8.4) y por otra, desde una sobre-implicación/confusión con la actuación del Profesor de Psicología (Dimensión 2 - Eje 8.3.b). Dimensión 2 - Eje 8.4: *"En principio el reclamo llegó a mi debido a que los alumnos me conocían por haber sido su profesor en el curso de ingreso. Traté de calmar un poco los ánimos y dar curso a la petición, sugiriendo que eleven una nota al coordinador del trayecto de formación general y a través de éste al rector y al consejo consultivo de la institución. El hecho de haber dado curso a la petición a través de un escrito generó cierta calma en espera de cambios".* Dimensión 2 - Eje 8.3.b: " (…) *respondí a dos docentes en formación que en ese día y ese horario no podía concurrir a realizar la observación de sus prácticas, lo que generó malestar. Fui rotundo con la respuesta. No podía entender que no entendiesen la premisa que si no tenía yo disponibilidad horaria, tampoco podía el docente a cargo, no había prácticas, es probable que mis gestos lo dijesen todo, hasta el malestar que me causaba la situación".* Sólo en uno de los casos se alcanza implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación del Profesor de Psicología y apertura a posibles alternativas. *"Me costó mucho recortar una problemática que específicamente fuera del campo profesional del profesor de psicología" "Mi objetivo era brindar un espacio para que, fuera del ámbito del aula, los alumnos que así lo requirieran pudieran reflexionar acerca del desarrollo de su carrera, para que, con mi asistencia y eventualmente en compañía de alguno o algunos de sus profesores, pudieran recibir orientación y tomar las decisiones que permitieran destrabar los obstáculos que hubieran podido identificar". "El resultado fue exiguo. Aún no ha habido una evaluación institucional del mismo, pero este mismo año voy a proponer otro tipo de intervención."*

Conclusiones. A partir de esta pequeña muestra podemos recortar que los egresados hacen hincapié en la problemática vincular, en la comunicación entre las dos partes que comparten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir que, el buen o mal vínculo con los alumnos parece ser un tema de relevancia en los egresados entrevistados a la hora de seleccionar una problemática propia de los docentes, vínculos a los que les adjudica la capacidad de dificultar o facilitar su práctica profesional. Es importante destacar, sin embargo, que en la mayoría de los casos los actores no dan cuenta de una situacion problema propias de un Profesor de Psicología en ejercicio en relación a su rol y funciones, pese a estar efectivamente insertos en dichas funciones pedagógicas. En su lugar de forma significativa insiste una tendencia al corrimiento de la figura del psicólogo-profesor de psicología a roles vinculados a lo psicoterapéutico individual, asesoramiento institucional e inclusive, asistencia social llegando hasta cierto encapsulamiento del actor psicoeducativo en el gabinete, con la mirada puesta en el individuo y su problema y una escasa interactividad con otros actores. En

este sentido es destacable que no aparece ninguna respuesta que dé cuenta del horizonte esperado en relación a la interagencialidad, esto es, la actuación del profesor de psicología (desde el rol docente) y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención, tratándose el mismo de una no estrictamente pedagógica. Por último, en la mitad de la muestra aparecen referencia a las tensiones de la inserción profesional entre lo clínico y lo educativo rescatando dificultades en un campo y el otro en relación a los trayectos formativos particulares.

Lineas Futuras

Teniendo en cuenta lo dicho en el apartado anterior y en gran medida, los resultados de relevamientos anteriores (Erausquin et alt., 2007a, 2007b, 2008, 2009) el equipo de investigación ha definido modalidades nuevas de vinculación con los sujetos protagonistas de la indagación, es decir, Psicólogos egresados del Profesorado de Psicología. En primer lugar, ya comenzado el año anterior, (tanto en dispositivos de taller como en grupos focales) se están implementado encuentros grupales que posibilitan la interacción entre colegas y generan un espacio de reflexión conjunta donde se suman experiencias, perspectivas y expectativas.

En esta misma línea la propuesta del armado de una Red de Profesores de Psicología avanza y deslocaliza esta propuesta. Dicha red funcionará como un lugar donde las estrategias, preguntas y dificultades en la apropiación del rol pueden ponerse a trabajar para no quedar como una cuestión individual, encapsulada. Esta propuesta de trabajo colaborativo para graduados del profesorado de psicología parte del entendimiento de que el conocimiento se construye con otros, y que los giros en la construcción del rol profesional se ven favorecidos a partir de la co-construcción conjunta de alternativas; desde múltiples perspectivas de abordaje posible. En este espacio, que tendrá una dimensión grupal y presencial, se propondrá una dinámica de construcción conjunta y abordaje comunitario de las dificultades en el proceso, siempre inacabado y sujeto a mejoras y re significaciones, de la construcción del rol profesional del profesor/a de psicología.

BIBLIOGRAFIA

Castorina A., Baquero R. (2005) Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Amorrortu Ediciones

Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar, Buenos Aires:Ed. Papers,

Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", Learning and Instruction, Vol. I, 243-259.

Engeström, Y. (2001a) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Chaiklin S. y Lave J. (comps) Estudiar las practicas. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Engeström, Y. (2001b) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btesh, E., Bollasina, V. (2003) "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, p.81-90.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btesh, E., Lerman, G., Bollasina, V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", Anuario XI de Investigaciones año 2003, ISSN 0329-5885

Erausquin, C. (2007a) "Modelos de Intervención Psicoeducativa: Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa". Centro de Estudiantes de la Facultad de Psicología de UBA y Facultad de Psicología UNLP. Publicación Posgrado Psicología UBA. Cátedra II de Psicología Educacional de la Licenciatura en Psicología.

Erausquin, C., Basualdo, M.E. (2007b) "Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional". Revista Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 12, N° 3, 2007. Revista con Referato. ISSN 0329-5893. pp. 61-84.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (2008a) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología" Anuario XV de Investigaciones en Psicología Año 2007. Publicado 2008. ISSN.0329 5885. pp. 89-107.

Erausquin, C., Lerman, G. (2008b) "La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo". XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 7, 8 y 9 Agosto 2008. "Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología". Publicado en Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Revista con Referato ISSN 1667-6750. p. 233-235.

Erausquin, C., Capelari, M. (2009a) "Configuraciones del rol del tutor en el primer ciclo de la universidad argentina desde la perspectiva de los enfoques socio-culturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y sistemas de actividad". Revista Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 14, N° 2, 2009. Revista con Referato. ISSN 0329-5893. Publicado en noviembre de 2009. pp.47-71

Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2009b) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología. 2009. ISSN.0329 5885. pp.157-172.

Erausquin, C., López, A., Denegri, A., Dome, C., Confeggi, X., Villanueva, G. (2009c) "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que "son parte" y "tomar parte" en la experiencia educativa". Presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. Publicado abstract en Libro de Resúmenes. Publicado Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) Enfoques de la enseñanza, Buenos Aires, Amorrortu.

Lave, J. y Wenger, E. (1991) Situated learning: legitimate peripherical participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (1991) La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós: Cambridge University Press.

Perrenoud, Ph. (1999), La formación de los docentes en el siglo XXI, en Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523. En http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf consultado el 22/05/2002.

Perrenoud, Ph. (2004) Construir competencias desde la escuela. Sáez Editor. Chile.

Rodrigo, M.J. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Rodrigo, M.J. (1994) “Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar”. En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.

Rodrigo M.J. y Correa (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En Pozo y Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Aula XXI

Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje. 1997.

Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Buenos Aires: Paidós.

Vygotski, L. (1934) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo. 1988

Vigotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México: Grijalbo. Trad. De Mind in Society: the development of higher psychological processes. Cambridge, M: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires: AIQUE.

¿QUÉ SIGNIFICA SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO? REPRESENTACIONES DE LOS ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNT

Naigeboren Guzmán, Marta; Caram, Gladys; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

Resumen
Introducción: Desde el planteo sobre lo que significa ser "alumno universitario", se intenta indagar sobre los procesos metacognitivos, las apreciaciones sobre el rendimiento y los factores que influyen. Propósito: Desde el proyecto de Investigación CIUNT "Estrategias Metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UNT", se analizan las representaciones y significaciones que tienen los alumnos de Ciencias de la Educación sobre "qué implica ser estudiante universitario y qué aspectos necesitarían cambiar para mejorar su rendimiento académico". Resultados: Al analizar lo que significa ser "alumno universitario", se advierte que aproximadamente el 50% de alumnos del Ciclo Básico y Superior responde que implica compromiso, responsabilidad, esfuerzo, y dedicación; sobre "qué necesita mejorar como alumno universitario", un 22% de alumnos del Ciclo Básico responde que debe mejorar la responsabilidad y el 20% afirma que deben mejorar la manera de aprender. En el Ciclo Superior responden que deberían tener mayor constancia, mayor compromiso y dedicación al estudio (30%), rendir más materias (26%) y planificar mejor el tiempo (22%), Conclusiones: Al reflexionar sobre lo que significa ser "alumno universitario", los alumnos realizan procesos metacognitivos sobre los factores que influyen en su desempeño y las posibles estrategias para mejorar su rendimiento.

Palabras clave
Alumno universitario, Representaciones, Desempeño, Metacognición

Abstract
WHAT DOES IT MEAN TO BE COLLEGE STUDENT? REPRESENTATIONS OF EDUCATIONAL SCIENCES STUDENTS AT UNT
Introduction: From the standpoint of the meaning of being a college student, an attempt was made to investigate about metacognitive processes in these students, assessment on their performance and factors involved. Purpose: the research project "Metacognitive Strategies in College Students of Educational Sciences at UNT" analyzes the representations and meanings that Educational Sciences students have about "the meaning of being a college student and aspects they need to change in order to improve academic performance". Results: By analyzing the "Meaning of being a university student" about 50% of students respond that it implies more involvement, commitment, responsibility, effort, and dedication. Regarding "what is needed to improve as a university student", 22% of the Basic Cycle, answered they should improve accountability and 20% said they should improve the way they learn. In the Senior Cycle students answered that they should be more aware, have more commitment and dedication to study (30%), take more exams (26%), and improve usage of time (22%), Conclusions: Student's reflections about the meaning of being a College student help to improve meta-cognitive processes, their performance, the factors that influence in their studies and possible strategies to improve their performance.

Key words
College student, Representations, Performance, Metacognition

Introducción:
Desde un enfoque constructivista el aprendizaje constituye un proceso de construcción personal hacia la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas. La adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas involucra procesos de toma de decisiones autónomas, que permiten la adquisición de conocimientos, en relación al qué y al cómo de las acciones a desarrollar y los procedimientos de uso, según logros y dificultades personales. Es importante analizar los procesos cognitivos y metacognitivos en alumnos universitarios y su capacidad de autorregulación de dichos procesos, atendiendo a las necesidades y posibilidades de cambio y mejora como a su incidencia en las trayectorias a construir desde la formación académica.
El propósito de este trabajo, en el marco del proyecto de Investigación CIUNT "Estrategias Metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UNT", es realizar inferencias sobre cuáles son las representaciones y significaciones que tienen los alumnos de Ciencias de la Educación sobre lo que implica **"**ser estudiante universitario**"** y qué aspectos necesitarían cambiar para mejorar su rendimiento académico. Para ello se trabajó con las respuestas de los alumnos de los Ciclos Básico y Superior, en este caso, de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT, a partir de la implementación de un cuestionario previamente validado, que incluye preguntas abiertas y cerradas.

Marco Teórico
En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos. Kaplan (1992) plantea que los sujetos construyen "modos de ver el mundo", este mundo incluye a las personas, a los objetos y los acontecimientos que nos rodean y está influenciado por factores culturales e históricos, una biografía individual y colectiva.
Así, la representación social nos sitúa en el punto donde se conjuga lo psicológico y lo social. Concierne al "conocimiento espontáneo**",** "ingenuo**",** que tenemos. Ese conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, co-

nocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Por un lado, la representación social se define por el contenido, informaciones, imágenes, actitudes, etc. A su vez, este contenido se relaciona con un objeto, trabajo a realizar, personaje social, etc. Por otro, es la representación social de un sujeto (individuo, clase, etc.) en relación con otro sujeto. Por eso, toda representación social es representación de algo y de alguien. No es el duplicado de lo real, ni de lo ideal, ni lo subjetivo del objeto ni lo objetivo del sujeto, sino que es el proceso por el cual se estable su relación.

Moscovici (1979) las define como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común. Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Las representaciones están directamente vinculadas con el concepto de subjetividad. La definición que propone del término "subjetivo" el Diccionario de la Real Academia Española es: "perteneciente o relativo al sujeto; relativo a nuestro modo de pensar o de sentir". En el discurso corriente, la posición hace referencia a la *manera* y también al *lugar* donde está ubicada, situada una persona o cosa. El uso de este término implica no solamente la situación sino el conjunto de ideas que una persona tiene y que la sitúan en relación con otras personas. Desde los aportes psicoanalíticos, se define a la subjetividad como el conjunto de representaciones**,** tanto conscientes como inconscientes**,** que constituyen la estructura psíquica y que conforman al sujeto como tal. Representaciones que se construyen a lo largo de la historia del sujeto en su relación con el Otro, del lenguaje, de la cultura, de la ley, de las Instituciones. Se produce un punto de anclaje y de articulación entre lo particular del sujeto y lo colectivo.

Por otro lado**,** Baquero (2001) hace referencia a las creencias epistemol**ó**gicas de los alumnos y a cómo estas influyen en los procesos motivacionales y de aprendizaje. Considera que dichas creencias son explicaciones o concepciones que puede tener el alumno sobre qué significa aprender, cómo se aprende, qué influye en que obtengas éxito o fracaso en el aprendizaje, cómo se adquiere en general el conocimiento, si consideran que existe un conocimiento verdadero y absoluto o, por el contrario**,** creen que es relativo y no necesariamente verdadero, si consideran a la inteligencia como una habilidad fija, es decir que no puede ser modificada mediante el aprendizaje, o por el contrario, conciben a la inteligencia como un conjunto de capacidades susceptibles de ser modificadas y mejoradas. Estas concepciones se originarían, según el autor, en el contexto escolar y en los modelos didácticos que los alumnos "sufren" desde su entrada en la escuela. Por ejemplo, aquellos estudiantes que consideran que el conocimiento es absoluto, inmutable y verdadero**,** difícilmente estarán motivados hacia tareas que cuestionen sus creencias o su propio conocimiento, mientras que aquellos que consideran que el conocimiento es relativo, cambiante y discutible**,** se sentirán más motivados cuando se les planteen actividades de discusión en grupo y de reflexión**;** los que consideran que el conocimiento es absoluto**,** poco van a cuestionarse sobre sus conocimientos previos y no se sentirán atraídos por ese tipo de actividades.

Metodología: Desde un diseño exploratorio, se administró un cuestionario semi-estructurado previamente validado a 100 alumnos (60 del Ciclo Básico y 40 del Ciclo Superior) de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT. La información se analizó desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa mediante las siguientes categorías: "alumno universitario y su significado" y "necesidades de mejora como alumno universitario". Se realizó un estudio comparativo entre los alumnos de los Ciclos Básico y Superior considerando las categorías propuestas.

Resultados

De las respuestas dadas por los alumnos, podemos inferir representaciones variadas y complejas sobre lo que es ser estudiante universitario, encontrando en paralelo cierta regularidad.

Con respecto a la categoría **"alumno universitario y su significado"**, del total de alumnos del Ciclo Básico, aproximadamente un 50% responde que implica compromiso, responsabilidad, esfuerzo, y dedicación; en el Ciclo Superior coinciden en sus apreciaciones, ya que, el mismo porcentaje de alumnos responde también que implica compromiso, responsabilidad, sacrificio y dedicación. El resto de las respuestas se refieren, en el Ciclo Básico, a la importancia de formarse como futuro profesional (46 %); lo plantean como una oportunidad y un privilegio (20 %) y también como un vía para mejorar el futuro (15%). En tanto, en el Ciclo Superior**,** los alumnos se refieren al ser alumnos universitarios en términos de privilegio y desafío (33%), de apostar a una vida mejor y digna (13%), a una mejor sociedad (14%), como un proyecto de vida (13%) y también como ser un sobreviviente (10%).

La representación social en relación a ser estudiante universitario se conforma y alimenta aún antes de que los alumnos ingresen a la universidad, luego se enriquece, amplía y modifica con la experiencia. Es decir, que se construye a través de las significaciones que circulan desde los espacios institucionales, culturales, académicos y familiares, entre otros, de inserción y pertenencia, mediante la interacción con el "otro", portador de representaciones particulares, dadas por la singularidad de sus experiencias y atravesadas por los valores sostenidos socialmente en relación a la misma.

En la experiencia misma de ser "estudiante universitario", con el ingreso y tránsito académico que se construye mediante la inserción en una carrera de nivel superior, como propuesta de formación profesional, el sujeto puede sentir que se acerca a ese modelo que fue conformando a través de lo que la sociedad comunica, o encontrar distancia entre su propia vivencia y las representaciones y/o ideas adquiridas previamente sobre lo que significa ser "alumno". Esto se puede advertir en las respuestas relacionadas con "lo que se necesita para mejorar como alumno universitario"; los alumnos, para pensar qué es lo que deben mejorar, realizan un doble proceso: por un lado, actualizan sus representaciones sobre lo que significa ser estudiante universitario y, por otro lado, llevan a cabo un proceso metacognitivo que les permite analizar su propia manera de ser estudiante universitario. Es decir, se ponen en juego las significaciones incorporadas, desde lo social, sobre lo que implica ser "alumno universitario" y, simultáneamente, visualizan su posicionamiento en relación al aprendizaje, sus estilos de adquisición del conocimiento, habilidades y/o recursos cognitivos y el cómo de su uso para la resolución de las diferentes situaciones problemáticas que se presentan, desde las demandas y exigencias a las que deben responder, para el desarrollo de las competencias profesionales necesarias.

La otra categoría analizada **"necesidades de mejora como alumno universitario"** ofrece la siguiente variedad de respuestas: en el Ciclo Básico, un 22% y 20% responden, respectivamente, que deben mejorar la responsabilidad y la manera de aprender, un 10%

plantea la necesidad de dedicar más tiempo al estudio y otro 10% que debe ser más perseverante y poner mayor esfuerzo. En tanto, un 12%, considera la necesidad de distribuir mejor el tiempo; el 15% considera que tiene dificultades en la organización y un 9% que requiere el uso de técnicas de estudio. En menor porcentaje, los alumnos plantean que deberían rendir más materias (5%), tener mayor constancia (3%) y mejorar la lectura comprensiva (3%).
Con respecto al Ciclo Superior, responden que como alumnos universitarios deberían tener mayor constancia, mayor compromiso y dedicación al estudio (30%), rendir más materias (26%), planificar mejor el tiempo (22%), utilizar técnicas y estrategias (12%), mejorar su desempeño en exámenes finales (10%) y ser más responsables (9%).
Como puede observarse en los datos expuestos, para la mayoría de los alumnos, tanto del Ciclo Superior como del Ciclo Básico, la posición de ser estudiante universitario es muy valorada y, a la vez, implica una alta carga de esfuerzo y dedicación acompañada de compromiso y responsabilidad; incluso en el Ciclo Superior, se incluye la idea del "sacrificio" y de ser un "sobreviviente", lo cual nos lleva a preguntarnos acerca de cómo las representaciones que los alumnos van construyendo a lo largo de su trayectoria universitaria, pueden estar atravesadas, en muchos casos, por componentes motivacionales negativos que influirían desfavorablemente en su rendimiento académico. Asimismo, se puede observar que dan cuenta de la importancia que atribuyen a los procesos de aprendizaje y su desempeño académico en las instancias de examen; sin embargo, se infieren necesidades de mejora con respecto a la planificación de las acciones, la adquisición de habilidades y el uso de procedimientos cognitivos en su condición de recursos mediadores de la adquisición del conocimiento y el desarrollo de competencias.

Los procesos metacognitivos mediante los cuales los alumnos pueden reconocer y expresar sus dificultades, limitaciones o diferencias, tanto como, sus logros, posibilidades y fortalezas en relación a lo que se espera socialmente del "ser estudiante", o a las representaciones que orientan su accionar, desde las propias experiencias y vivencias, pueden permitir por un lado, posicionarse crítico - reflexivamente y actuar para mejorar, consolidar y fortalecer sus propios procesos de aprendizaje y por otro, generar estados de frustración y abandono. A través de los procesos metacognitivos, es posible hacer consciente el cómo del "ser alumno universitario", desde las propias debilidades y fortalezas, hacia la construcción de las estrategias de aprendizaje necesarias para la adquisición de las competencias profesionales inherentes en condiciones favorables.
En relación a lo anterior y atendiendo a que las creencias epistemológicas, según propone Baquero (2001), pueden influir en los procesos motivacionales y de aprendizaje, consideramos que tanto el papel del docente como el de los compañeros / pares podrían funcionar como instancias de apoyo y acompañamiento, para que el sujeto logre avanzar en su rendimiento académico, flexibilizando sus creencias, por ejemplo, en relación a si es posible o no, el logro de cambios y mejoras en su manera de aprender y de ser estudiante.

Conclusiones

Cabe destacar que, mediante el abordaje de lo que representa "ser alumno universitario", los alumnos puedan llevar a cabo procesos de metacognición que les permitan reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, como así también sobre la posición que ocupan como estudiantes. El rol del estudiante en la universidad, no es algo que se asume natural y espontáneamente, sino que se construye a lo largo de la vida universitaria y aquí cobra fundamental importancia el papel del docente en su función de enseñante/ tutor, donde no sólo debería transmitir los contenidos de su disciplina sino también favorecer en los alumnos la construcción de un papel activo, responsable y autónomo frente a sus procesos de aprendizaje.
Para Carlino (2006) la autonomía es una capacidad que se adquiere para cierto ámbito cuando alguien está familiarizado con las prácticas que allí se llevan a cabo. Los universitarios son recién llegados a las prácticas discursivas universitarias y necesitan del docente para saber cómo participar en ellas
Las habituales expectativas de los profesores de que los estudiantes se arreglen solos para leer y escribir en cada materia, se basan en la creencia de que existe un único modo de hacerlo, aprendido con anterioridad. Pero también se asientan en otra suposición: que los universitarios por ser tales, deben comportarse autónomamente. Lo que suele ser considerado independencia es, en realidad, adaptación activa a un nuevo rol académico definido socialmente. Es decir, la posibilidad de funcionar en forma autónoma proviene de conocer las normas de juego y de saber ajustarse a ellas (Carlino,2006)
Entonces, la autonomía de los universitarios no puede decretarse en virtud de su edad, sino que debe ayudarse a conseguir a través de un largo y complejo proceso de aprendizaje, guiado por medio de la enseñanza explícita e intencional.
Se puede afirmar, parafraseando a Carlino, que el punto de vista de los alumnos es imprescindible en toda enseñanza que se preocupa por el aprendizaje. Los docentes han de estar al tanto no sólo de lo que van comprendiendo los estudiantes sobre los temas de sus materias, sino también de lo qué piensan sobre la forma de enseñarles y las tareas que se les proponen. Asimismo, los alumnos deben ser consultados y co - responsabilizados de ciertas opciones acordadas; precisamente porque ya son universitarios, están en condiciones de participar de sus destinos. (2006)
Ziperovich (2010) también plantea la importancia de favorecer en los alumnos universitarios el pensamiento crítico. Se debería asumir como un proyecto institucional el enseñar estrategias cognitivas, es decir, enseñar a aprender a aprender, proyecto que tendría que estar dirigido a cambiar la cultura de aprendizaje en la Universidad, favoreciendo la constitución de subjetividades académicas capaces de interpretar críticamente la realidad social, poder pensar, planear y realizar acciones dirigidas a transformarla y no sólo a su mera reproducción.

BIBLIOGRAFIA

Baquero y Luque (2001) "Introducción a la psicología del aprendizaje escolar". Bs. As. Univ.de Quilmes.

Carlino, P. (2006) "Escribir, leer y aprender en la Universidad". Bs As Fondo de Cultura Económica.

Moscovici, S. (1979) "El psicoanálisis, su imagen y su público". Bs. As, Huemul.

Naigeboren, M.I., Caram, G., Gil, M.; Ledesma, I.M., Bordier, M.S. (2009) Motivación y estrategias de enseñanza en las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología de la U.N.T. En Libro de Resúmenes de Primer Congreso de Psicología del Tucumán (p. 41) San Miguel de Tucumán, Argentina: Facultad de Psicología. UNT.

Naigeboren, M.I., Caram, G., Bordier, M.S., Ledesma, I.M., Gil, M. (2010) Motivos en la elección de carrera y la influencia de los docentes en las expectativas de actuación profesional. En Memorias del II Congreso Inter-

nacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (pp.411-413) Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología. UBA.

Saleme, H., Caram, G., Naigeboren, M.I., Lascano, A.M. y Corlli, M. (2009) Dificultades en el ritmo de los estudios universitarios en las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación. "Investigando en Psicología". 11(11), 7 - 23.

Ziperovich, C. (2010) "Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad". Córdoba. Brujas.

EL AULA VIRTUAL ¿UNA SINGULARIDAD EN SITUACIÓN?

Navès, Flavia Andrea
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
Las redes sociales se han convertido en nuevas mediaciones simbólicas produciendo nuevos efectos en la subjetividad. La educación superior, cuya función es formar profesionales competentes en el desarrollo de su profesión, no puede quedar por fuera de los cambios que se enmarcan en las transformaciones sociales que rompen con la lógica de sentido que organizaba la sociedad disciplinaria. El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el uso del Aula Virtual para propiciar estrategias didácticas que le permitan los docentes crear su propio estilo de enseñanza, para dar lugar, dentro de la relación educador - educando, a un cambio de posición subjetiva en ambos actores que componen la díada del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave
Aula virtual, Redes sociales, Ética, Enseñanza

Abstract
THE VIRTUAL LECTURE ROOM A SINGULARITY IN SITUATION?
The social networks have become new symbolic mediations generating new effects on subjectivity. The higher Education whose duty is to make teachers competent to do their work can not be excluded of the changes in the social transformations breaking with the logic of meaning that organized the disciplinary society. The aim of this work is to think about the possibilities the Virtual Lecture Room gives to promote the teaching strategies that enable the teachers to create their own teaching style, allowing in the relationship between teachers - students a change of subjective position of the two parties who are the dyad of the teaching-learning process.

Key words
Virtual lecture room, Social networks, Ethics, Teaching

Algo esencial está cambiando esencialmente.
Eso es claro. Sin embargo, no es tan claro qué está cambiando.
Y en qué planos transcurre el cambio.
Y con qué estrategias de pensamiento podemos situar los cambios, aunque más no fuera para formular los problemas.
Ignacio Lewkowicz.

INTRODUCCIÓN

Desde hace unos años, como producto de la globalización, en la sociedad argentina se presenta con insistencia un malestar que se ve reflejado en el área educativa. El proyecto político que dio origen al modelo de educación tal como la conocemos ya no tiene lugar en la sociedad contemporánea. Dentro de las instituciones educativas, en las que se incluye la universidad, hay un predominio de sensaciones de descontento, de incertidumbre, de ausencia de sentido que se ve reflejado en la deserción escolar. Entendemos que estas emociones negativas producidas durante la trayectoria escolar son producto de las transformaciones sociales que responden a la ruptura de las estructuras que ordenaban la vida en sociedad durante la modernidad. Por esta razón creemos que se hace imprescindible la utilización de las nuevas tecnologías de información y de comunicación social entre las que se encuentran las redes sociales.
A partir de nuestra experiencia docente dentro del sistema educativo formal, en el ámbito universitario, desarrollaremos nuestro análisis.
Para ello comenzaremos por hacer un breve recorrido sobre los recursos que posee el Aula Virtual y cuál es el lugar que ocupa dentro del estado del arte de la educación. Luego, a partir de un posicionamiento ético frente al acto de la transmisión del conocimiento, intentaremos abordar su uso como suplementario de los modelos educativos existentes. Para finalizar el escrito plantearemos que la incorporación del Aula Virtual como herramienta didáctica, exige del docente una postura ética que va más allá de los modelos de enseñanza establecidos.

DEL USO MASIVO DE INTERNET A LAS REDES SOCIALES

La Web es un soporte particular organizado de manera rizomática que tuvo su origen en el hipertexto, tipo de texto que se bifurca permitiendo una escritura no secuencial. La misma consistía en una estructura lineal en la que era posible insertar fotografías y líneas de separación. Finalmente se ha transformado en lo que hoy se conoce con el nombre de redes sociales.
Su uso masivo instituyó nuevos caminos para la adquisición de la información y del conocimiento provocando un desquebrajamiento de los viejos paradigmas educativos. Es por esta razón que afirmamos que es de suma importancia que las mismas se incorporen dentro de la educación formal universitaria.
En el año 2005 se produjo el lanzamiento de la Red Ning. La misma es una plataforma web que le otorga a los usuarios la posibilidad de crear una red social con fines determinados, de controlar los contenidos desarrollados dentro de la misma, así como también les permite restringir el acceso de usuarios. El Aula Virtual fue creada con esta tecnología y por sus características es posible su uso en el área educacional.
Desde el primer cuatrimestre del año 2010, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, se ha creado el Aula Virtual perteneciente a la Catedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos, una materia cuatrimestral que forma parte del ciclo profesional de la carrera. La misma se compone por diferentes grupos de trabajo; la mayor parte de ellos corresponde a las comisiones de trabajos prácticos, espacio en el que se suplementan las actividades presenciales. Además de estos grupos se suman: el grupo del equipo docente, el grupo de responsables de trabajos prácticos, el grupo compuesto por el Staff de la cátedra, el taller de musicoterapia y los grupos formados por los integrantes de los cursos de extensión y pos grado que la cátedra ofrece. Todos ellos posibilitan una comunicación fluida y privada entre sus miembros.

Cabe destacar que cada cuatrimestre el grupo de alumnos es renovado, dándose ingreso a aquellos que se inscriben en la materia para cursarla de manera presencial. Sin embargo, los alumnos que concluyeron la cursa siguen formando parte de la comunidad virtual.
Por el contrario, los miembros que componen el grupo docente, el grupo de responsables de trabajos prácticos y el grupo del staff permanecen estables.
En todos los grupos de comisión el docente, coordinador del mismo, es quien cumple la función de administrador admitiendo el ingreso de cada uno de sus integrantes.
El Aula Virtual, ofrece la posibilidad de comunicarse fluidamente entre los integrantes de su comunidad; ellos pueden optar por hacerlo de forma privada a través de los perfiles personalizados, o de manera grupal utilizando el muro de comentarios de cada grupo.
En cada uno de los grupos virtuales se llevan adelante distintos tipos de actividades, pero, todos cuentan con los mismos recursos. Algunos de los sectores más usados son el "cuadro de texto" donde es posible colocar textos, fotos, videos, enlaces, etc., el "muro de comentarios", espacio que admite el intercambio de información entre los distintos miembros de cada grupo, especialmente aquellos que resultan ser más informales y sin un eje temático único, el "foro de discusión" espacio que es reservado para las discusiones más específicas o que suponen continuación en el tiempo sobre un mismo eje temático; permite además adjuntar archivos, videos, imágenes, etc. y puede ser utilizado por alumnos y docentes de manera indistinta, según el interés de cada uno por abrir una discusión sobre un tema determinado..

EL DOBLE MOVIMIENTO DE LA ÉTICA Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje se asienta en el doble movimiento de la ética que se expresa en la dialéctica de lo particular y lo universal-singular. Un primer movimiento que da cuenta del corpus de conocimiento disponible. Es la dimensión normativa del campo de la ética profesional, y establece las regulaciones de la práctica docente en sí misma. Las mismas se llevan a cabo en un tiempo histórico-político determinado e instituyen, entre otras cosas, la manera apropiada para transmitir el conocimiento científico. Y un segundo movimiento que suplementa al anterior. Se trata de la dimensión del sujeto. Dimensión que admite la singularidad, no sólo del docente, sino también del grupo de alumnos y de la relación que se establece entre ellos cuando se realiza el acto de transmitir un conocimiento. Según señala Michel Fariña (2008) el segundo movimiento de la ética no da cuenta del "qué debería hace", sino del "qué hacer" allí dónde la situación se revela a posteriori como desbordando el conocimiento que la antecede.
En síntesis, el proceso de enseñanza-aprendizaje se afirma en un movimiento dialéctico, el primer movimiento indica el tránsito de los juicios morales, propios del docente, al universo de conocimientos disponibles sobre los modelos educativos situando los problemas que surjan en la práctica docente dentro del "Estado del Arte". Y el segundo movimiento, que suplementa al anterior, da cuenta de la singularidad de cada situación, permitiéndole al docente crear su propio estilo de enseñanza para dar lugar, dentro de la relación educador - educando, a un cambio de posición subjetiva en ambos actores que componen la díada del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Este doble movimiento de la ética se sostiene en una tensión que favorece, en el docente, una mirada reflexiva acerca de sus actos. La ética, a diferencia de la moral, nos exige tomar distancia y volvernos sobre nosotros mismos para reflexionar sobre nuestros actos; propiciando, de esta manera, una toma de conciencia que obliga al docente a hacerse responsable de sus actos.
Nuestra perspectiva sobre la responsabilidad encuentra sus bases en el marco psicoanalítico ya que se configura sobre la base de un sujeto del inconsciente. Tal como lo expresa Salomone (2008) para el psicoanálisis existe un determinismo inconsciente que hace al sujeto responsable por definición es por esa razón que nuestra lectura de la responsabilidad, basada sobre una perspectiva ética, no supone un cuestionamiento sobre la acción que el docente realiza cuando transmite el conocimiento, sino que da cuenta de una interpelación que obliga al sujeto a dar una respuesta por aquello que aun perteneciéndole le es ajeno. Interpelación que implica la puesta en juego del deseo inconsciente del enseñante y le exige una respuesta como sujeto deseante.
Consideramos que el uso del Aula Virtual nos permite dar cuenta de este doble movimiento en el que se asienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, porque es posible afirmar que en la actualidad el uso de las redes sociales, en la educación, se instituye con perseverancia suplementando las estrategias didácticas que cada docente, de acuerdo con su singularidad, pone en juego a la hora de realizar el acto de transmitir el conocimiento; en segundo lugar porque nos permite establecer nuevos vínculos con los educandos. Con la inclusión de las nuevas tecnología, en el ámbito educativo, se desquebraja la figura del docente como único poseedor del conocimiento, permitiéndose un cambio de posición subjetiva en ambos actores de la díada que compone el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que en la era digital suele ser el alumno quien transmite, al docente, sus conocimientos a la hora de hacer uso de la tecnología.

UN ELEMENTO SITUACIONAL QUE AMPLÍA EL UNIVERSO EXISTENTE

En las coordenadas socio-históricas que configuran nuestro tiempo se ha producido una proliferación discursiva sobre el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación produciéndose un cambio de paradigma en la educación formal. Asimismo, no es posible negar que las herramientas digitales se hayan convertido en nuevas mediaciones simbólicas que producen nuevos efectos en la subjetividad, posibilitando nuevas formas de aprendizaje y nuevos procesos cognoscitivos.
Dentro de este proceso histórico en el que se re-estructuran las coordenadas que delimitan las dimensiones que componen nuestro tiempo ¿Cuál es el lugar de la Universidad? ¿Cuáles son sus funciones?
Se le atribuye a la Universidad una doble función ya que por un lado, se le exige que forme profesionales comprometidos éticamente con la realidad social en la que están inmersos, y por el otro, que desarrolle especialistas competentes en una determinada disciplina; entendemos a las competencias profesionales tal como las definen Larrain y González (2009) ellas son las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral según los estándares definidos por el sector productivo.
La universidad se ha valido, para cumplir su objetivo, de un dispositivo de poder complejo que constituye lo que Foucault llama un entramado de capacidad-comunicación-poder para garantizar, a través del acceso al conocimiento, las relaciones de poder y obediencia propios de la sociedad disciplinaria. Sin embargo, en la sociedad contemporánea se suscitan cambios sociales que parecen indicar que se está produciendo un desplazamiento hacia un mundo altamente tecnificado que produce nuevos efectos en la subjetividad, estableciéndose nuevos modos de vincularse entre los sujetos y re significándose las relaciones jerárquicas. Frente a estos

cambios la educación universitaria debe replantearse el modelo de enseñanza que la caracteriza, incorporando nuevas estrategias didácticas para facilitar el acceso al conocimiento.
El uso del Aula Virtual también tiene una doble función dentro del ámbito universitario. En primer lugar, facilita la doble función que se le atribuye a la institución ya que por un lado, es un recurso técnico apropiado para impartir información y transmitir conocimiento, facilitando la apropiación de los contenidos, dando origen a nuevos estilos en la comunicación, modificando el modo de vincularse entre los sujetos y por el otro, le exige al docente el desarrollo de nuevas estrategias didácticas que le permitan suplementar su modo de realizar el acto de transmitir el conocimiento científico propiciando nuevas maneras de aprendizaje y favoreciendo el desarrollo de nuevas singularidades cognoscitivas nuevas características estructurales y funcionales cognitivas que en un determinado entorno hacen que cada persona sea singular, única e irrepetible. Entendiendo, además, que las posibilidades de dicha singularidad son dinámicas y cambian según el entorno y los procesos cognitivos-afectivos que se ponen en juego en cada situación de aprendizaje" (Fernández Zalazar, 2008:29). En segundo lugar, introduce, en la institución, un cambio en su modelo de enseñanza al incorporar el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación; reflejando una vez más las tensiones propias de la vida política y social de nuestro país.

CONCLUSIONES

Los cambios de coordenadas socio-históricas que caracterizan nuestra época desmembranan los viejos paradigmas sobre los que se solventó el sistema educativo en la modernidad. El uso masivo de las nuevas tecnologías de información y comunicación parecen producir un desplazamiento hacia un mundo altamente tecnificado produciéndose nuevos efectos en la subjetividad de época.
La universidad, como parte integrante del sistema educativo, no puede quedar atrás. De ella se espera la formación de profesionales altamente competentes para ingresar al mundo laboral.
El Aula Virtual es una red social facilitadora del proceso de enseñanza y aprendizaje; su uso cumple una doble función, nos permite acompañar los cambios sociales que caracterizan nuestra época suplementando los modelos de enseñanza que cada uno de nosotros posee para dar lugar, dentro de la relación educador - educando, a un cambio de posición subjetiva en ambos actores que componen la díada del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Esto permitiría modificar la mirada que cada uno tiene sobre el otro propiciando el desarrollo de singularidades cognoscitivas que propicien el ingreso del futuro profesional al mundo laboral mullido de las competencias necesarias para lograr la inserción al mismo.

BIBLIOGRAFIA

Ariel, A. (1994) El Estilo y el Acto, Buenos Aires, Editorial Manantial.

Bates, T. (2001) Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios, Barcelona, Gedisa.

Bauman, Z. (2009) Modernidad Líquida, México, Fondo de Cultura Económica.

Camps, V. (1993) Los valores de la educación, Madrid, Alauda

Castells, M. (1997) La era de la información, Madrid, Alianza Editorial

Davini, M.C. (1995) La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía, Buenos Aires, Paidós Ediciones.

Esteva, P. & Navés, F.A. (2010) El rol docente en contextos universitarios y la formación ética del futuro profesional En Educación, Cultura y Participación social N° 3, Pp 43-53 [Consultado: Agosto. 2011]

Foucault, M. (1991) Microfísica del poder. 3ª edición, Madrid, Ediciones Piqueta.

Lacan, J. (1988) Seminario 7. La ética del psicoanálisis (1959-1960), Buenos Aires, Paidós Ediciones.

Larrain U, A.M. & González F, L.E. Eduardo (2009) "Formación Universitaria por competencias". En Sistema centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior. http://www.sicevaes.csuca.org/attachments/134_Formacion%20Universitaria%20por%20competencias.PDF> [Consultado: Noviembre. 2012]

Levy Daniel, G. & Navés, F. (2010) "La transmisión de la ética en el aula universitaria". En Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo I, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Lewkowicz, I. (2008) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez, Buenos Aires, Paidós.

Michel Fariña, J.J. (2008) Ética. Un horizonte en quiebra, Buenos Aires, EUDEBA

Morín, E. (2009) "Sobre la reforma de la Universidad". En Gazeta de Antropología N0 25, 2009 Texto 25-00, CNRS, París.

Neri, C. y Fernández Zalazar, D. (2008) Telarañas de conocimiento. Educando en tiempos de la red Web 2.0. CABA, Libros y Bytes.

Navés, F.A. y Pacheco, M. (2012) "El Aula Virtual: Una herramienta facilitadora de la enseñanza". En Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, núm 8, México. RIDE. [Consultado: Enero. 2013]

Salomone, G. y Domínguez, M.E. (2008) La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Volumen I. Fundamentos, Buenos Aires, Letra Viva

Ormart, E. & Fernández, S. (2010) Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación. En Revista dialéctica, Volumen 26, Universidad Panamericana. Bogotá, Colombia.

Santos Guerra, M.Á. (1992) "Cultura y poder en la organización escolar." En Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla

Tedesco, J.C. (2000) Educar en la sociedad del conocimiento, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Tomas Maier, A. (2012) Aula Virtual: La implementación de redes sociales como recurso complementario del proceso de aprendizaje en la universidad. En línea: [Consultado: mayo de 2013]

Torres, J. (2001) La educación en tiempos de neoliberalismo, Madrid, Morata Ediciones.

Trilla Bernet, J. (1992) "La actitud del profesor en el aula ante los conflicto de valor". En Comunicación, Lenguaje y Educación. N° 15, pp. 32-38

SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO EN JÓVENES. REVISIÓN DE APORTES CONCEPTUALES Y EMPÍRICOS

Pacenza, María Inés; Echeverría, Julieta
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

Resumen
Existe actualmente una marcada tendencia en los jóvenes argentinos a compatibilizar estudios y trabajo, en un contexto de creciente incertidumbre, de compleja inserción laboral, de fragmentación y precarización del mercado laboral y del sistema educativo. En este marco, se registra en el país una abundante producción académica sobre la educación y el trabajo en jóvenes desde distintas disciplinas. El objetivo de la presente ponencia es presentar y analizar los principales aportes conceptuales de estos diversos campos de estudio, centrándose puntualmente en los sentidos que los jóvenes asignan al trabajo y al estudio. Esta información puede ser de utilidad para la caracterización de los perfiles juveniles desde distintas perspectivas conceptuales, que permita una comprensión más integral de la actual condición juvenil y de los procesos de constitución de subjetividad. Asimismo, se plantea la importancia de estos aportes para el campo de la psicología educacional.

Palabras clave
Sentidos, Educación, Trabajo, Jóvenes

Abstract
MEANING OF WORK AND STUDY IN ARGENTINEAN YOUTH. A REVISION OF CONCEPTUAL AND EMPIRICAL CONTRIBUTIONS
Nowadays, there is an increasing tendency in Argentinean youth to work and study simultaneously due to a context of uncertainty and the fragmentation of the labor market and the educational system. Therefore, there is a vast academic production on the topic of work and study of young people from different disciplines. The objective of this paper is to present and analyze the main conceptual and empirical contributions, focusing on the meanings of work and study in Argentinean youth. This information may contribute to the characterization of young population from different perspectives, allowing a more complete comprehension of the current young condition. The value of this contribution to the field of educational psychology is also stated.

Key words
Meanings, Education, Work, Youth

Introducción

En un contexto de creciente incertidumbre, de compleja inserción laboral, de fragmentación y precarización del mercado laboral y del sistema educativo, de nuevas formas de sociabilidad y socialización, existe actualmente una marcada tendencia en los jóvenes argentinos a compatibilizar estudios y trabajo. En este marco, se registra en el país una abundante producción académica sobre la educación y el trabajo en jóvenes desde distintas disciplinas, como la sociología del trabajo y de la educación, la psicología educacional y la sociología de la juventud.

En esta línea, el presente trabajo se encuadra en un proyecto de investigación que analiza las prácticas de estudio y trabajo de jóvenes de la ciudad de Mar del Plata (Echeverría, & Pacenza, 2013). Esta ponencia se centra puntualmente en hacer una breve revisión de los principales aportes conceptuales y empíricos sobre la temática. Se hace especial énfasis en los sentidos que los jóvenes asignan al estudio y al trabajo, intentando aportar información que habilite a una comprensión más integral de la actual condición juvenil y de los procesos de constitución de subjetividad de los jóvenes en los tiempos actuales.

Educación y trabajo en jóvenes.

En consonancia con investigaciones internacionales que analizan la tendencia de compatibilizar estudio y trabajo en población joven (McCoy, & Smyth, 2007; Warren, LePore, & Mare, 2000), diversos estudios de los últimos años en la Argentina han reportado esta misma tendencia tanto en jóvenes de escuela secundaria como en jóvenes de mayor edad (Miranda, Otero, & Corica, 2007).

Las principales temáticas en los estudios nacionales, que se detallan a continuación, refieren: a la relación de los jóvenes con el trabajo y el estudio en distintos sectores socio-económicos; al análisis de las dinámicas sociales y del mercado laboral, a las trayectorias personales y los sentidos que se construyen en éstas, así como a la interacción de estos aspectos. Se han investigado también las expectativas de inserción laboral, los beneficios y perjuicios que los actores perciben que les genera trabajar y estudiar simultáneamente y sus motivaciones para hacerlo. Asimismo, se ha investigado sobre la condición juvenil actual y los modos de transición de los jóvenes a la vida adulta, así como el tema de las políticas públicas dirigidas a la juventud, en relación a la inserción laboral y la inclusión educativa.

Desde el campo de la psicología educacional, se ha realizado especial énfasis sobre los sentidos que los jóvenes de escuela secundaria asignan al estudio y al trabajo, así como la motivación escolar y las expectativas sobre el trabajo. (Aisenson et al., 2010; Aisenson et al, 2008; Legaspi et al., 2010). Es de destacar que la mayoría de estos trabajos realizan comparaciones de las variables analizadas en estudiantes secundarios de distintos sectores socio-económicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estos estudios plantean que hay una construcción de sentidos diferentes en función del sector socio-económico de pertenencia, en el sentido de que los estudiantes pertenecientes a sectores sociales más bajos tienen una valoración más instrumental del trabajo que estudiantes de sectores medios. También han registrado diferencias en los sentidos asignados a la educación, siendo que los jóvenes de sectores más desfavorecidos evidenciaron mayores niveles de motivación

académica. Asimismo, se han analizado las representaciones de los jóvenes respecto del trabajo y la escuela en estudiantes de distintos años de la escuela secundaria, así como la importancia de sus experiencias laborales en la construcción de proyectos futuros (Aisenson et al., 2007; Aisenson et al., 2009; Batlle et al., 2011). También se ha tratado, desde la psicología educacional, los sentidos de ser estudiante en la escuela secundaria desde el análisis de las políticas públicas (Elichiry, 2011) y el tema de las transiciones a la vida adulta, en las cuales el trabajo y el estudio son percibidos por los jóvenes como espacios de consolidación de la identidad (Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi, Schlemenson, 2007).

Estudios realizados con jóvenes mayores, cursantes de la carrera de psicología de distintas universidades, han abordado la temática de la motivación para trabajar y estudiar simultáneamente, las ventajas y desventajas que esto tiene para la trayectoria académica desde la perspectiva de los estudiantes, y el lugar que éstos jóvenes asignan al trabajo y al estudio en el proyecto de vida actual (Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi, Schlemenson, 2007; Echeverría, 2012; Pacenza, & Echeverría, 2010). Estos estudios reportan la existencia de subjetividades juveniles que no se identifican ni únicamente como estudiantiles ni como trabajadores, desdibujándose la figura tradicional del estudiante de tiempo completo y del trabajador joven cuyo eje de organización de la vida cotidiana es el trabajo asalariado.

Por otra parte, desde los estudios del trabajo se ha enfatizado en el análisis de los sentidos del trabajo que tienen jóvenes de sectores pobres principalmente (Balardini, & Miranda, 2000; Jacinto, Wolf, Bessega, & Longo, 2005; Otero, 2011) y de la inserción laboral de los jóvenes en general como un proceso complejo y los sentidos que construyen sobre esta complejidad (Jacinto, 2009; Jacinto, & Chitarroni, 2011; Weller, 2007). Se han realizado asimismo estudios sobre las políticas públicas destinadas a atender esta cuestión social y cómo las mismas son productoras de subjetividad (Fernández, & López, 2005; Jacinto, & Millenaar, 2009). También se han analizado las relaciones entre trayectorias laborales y la escolaridad de jóvenes de distintos sectores sociales, los sentidos del trabajo que construyen en esas trayectorias y la percepción que tienen sobre sus posibilidades de inserción laboral (Corica, 2010; Jacinto, 2010; Montes, 2009; Otero, 2012).

Asimismo, se han investigado los sentidos que los jóvenes universitarios asignan a al trabajo, las relaciones entre las trayectorias académicas y las laborales y sus expectativas de inserción laboral futura (Mazzetti, & Echeverría, 2009; Pacenza, & Más, 2009; Paoloni, 2011; Riquelme, Pacenza, & Herger, 2008).

Las investigaciones desde este campo aportan valiosa información para la caracterización de los jóvenes y sus vinculaciones con el trabajo puesto que recuperan la dimensión subjetiva y la incorporan al análisis en relación a las dinámicas sociales y del mercado laboral. En este sentido, las investigaciones sobre las políticas destinadas a la inserción de los jóvenes se valen de estos aportes para pensar en dispositivos que sean no solo habilitadores de una mejor inserción laboral sino también generadores de subjetividad.

Desde el campo de la sociología de la juventud se están realizando diversos estudios sobre la condición juvenil actual y los modos de transición a la vida adulta (Bendit, Hahn, & Miranda, 2008; Otero, 2009; Pacenza, 2011), así como sobre las trayectorias juveniles y sus vinculaciones con el estudio y el trabajo (Miranda, 2010; Otero, 2011; Roberti, 2012). Asimismo, se han realizado análisis sobre el reconocimiento del sujeto juvenil en las políticas públicas y las políticas dirigidas a la juventud (Krauskopf, 2003; Mereñuk, Dursi, Millenaar, & Gonzalez, 2009; Walhter, 2004).

Estos estudios utilizan estrategias cualitativas que permiten captar componentes subjetivos de estos fenómenos, que interactúan con aspectos estructurales y dinámicas sociales. De esta manera, también trabajan desde la perspectiva de los actores y los significados que han construido en sus experiencias de vida en el contexto social y económico de la Argentina (Biggart, & Cartmel, 2008; Miranda, 2010; Otero, 2009; Roberti, 2012).

En este marco se ha conceptualizado, en relación a la condición juvenil y los modos de transición, sobre la desinstitucionalización del curso de vida de los jóvenes. Esto significa que los itinerarios de vida pierden cierta linealidad y las trayectorias -educativas, laborales, sociales, familiares- se tornan discontinuas; se caracterizan por ser más flexibles y diversas. En éstas, los sentidos del trabajo se construyen en las discontinuidades, en las alternancias en el ingreso y el egreso -voluntario o no- del mercado de trabajo, en los sentidos que cada joven puede construir en la experiencia laboral signada por la precariedad y/o la inestabilidad.

Conclusiones.

El objetivo del presente trabajo es hacer una breve revisión de los principales aportes conceptuales y empíricos provenientes de distintos campos sobre la temática de estudio y trabajo en jóvenes, centrándose puntualmente en los sentidos que los jóvenes asignan al trabajo y al estudio.

A partir de lo expuesto, se observa que un importante factor en común de los trabajos de los distintos campos sobre esta temática, refiere a la valoración de la perspectiva subjetiva de los actores involucrados. En esta línea, es que es interesante indagar los sentidos para poder comprender el valor que los jóvenes asignan al trabajo y al estudio, lo que posibilita aportar elementos para la comprensión de su vinculación con el estudio y el trabajo que supere supuestos o prejuicios tradicionales. Esto habilita al diseño de políticas -tanto en el plano educativo, como en el laboral y social- que estén más ajustadas a la realidad de éstos jóvenes y por ende, que sean más efectivas. Asimismo, el análisis de los sentidos, así como de las expectativas y motivaciones, permite pensar sobre cómo estos sentidos interactúan con la construcción de los itinerarios de vida, trayectorias educativas y laborales, así como la relación entre los procesos subjetivos y las dinámicas sociales, ampliamente abordadas en los estudios sociales.

De esta manera, se observa que estos estudios del campo de la sociología del trabajo y de la juventud, proveen elementos conceptuales y empíricos que pueden compatibilizarse y articularse con los aportes de la psicología educacional en pro de generar miradas y análisis más integrales y comprensivos de las características de las subjetividades juveniles actuales, sus procesos y trayectorias. En todos estos campos, el revalorizar la perspectiva subjetiva de los actores y analizar sus relaciones con las dinámicas sociales, habilitan a una comprensión más integral de la actual condición juvenil y de los procesos de constitución de subjetividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G. & Duro, L. (2008) El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 15, 71-80.

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., Sanabria, R. & Duro, L. (2007) Representaciones de jóvenes que finalizan la escuela media sobre la escuela, el trabajo y el apoyo social. En Memorias de las Jornadas en Psicología y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Vol. XIV, Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 205-208.

Aisenson, D., Castorina, J.A., Elichiry, N., Lenzi, A., Schlemenson, S. (2007) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Celeiro, R. & De Marco, M. (2009) Aportes al estudio de las representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad media. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 16, 147-155.

Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K., Legaspi, L. (2010) El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 17, 109-119.

Batlle, S., Vidondo, M., Bory, G.S., Sansone, C. & Nuñez, M.C. (2011) La importancia de la experiencia laboral en la construcción de los proyectos futuros de los jóvenes escolarizados. En Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Bendit, R., Hahn, M. & Miranda, A. (2008) Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado. Buenos Aires: Prometeo.

Biggart, A.F. & Cartmel, F. (2008) Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna. En: Bendit, R., Hahn, M. & Miranda, A. (comps.) Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado. Buenos Aires: Prometeo.

Corica, A.M. (2010) Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Echeverría, J. (2012, noviembre) Estudio y trabajo en estudiantes de primer año: características, motivación e implicación. En Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Echeverría, J. & Pacenza, M.I. (2013) Trabajo y estudio en estudiantes secundarios de la ciudad de mar del plata. [versión electrónica] Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, 10. Mar del Plata: Facultad de Psicología, UNMdP, Argentina.

Elichiry, N. (2011) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Fernández, A.M. & López, M. (2005) Vulnerabilización de los jóvenes en argentina: política y subjetividad. Nómadas, 23, 132-139.

Jacinto, C. (2009) Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En Tiramonti, G. & Montes, N. (comp.), La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantiales/FLACSO.

Jacinto, C. (2010) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires: Teseo/ IDES.

Jacinto, C. & Chitarroni, H. (2011, agosto) Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles. Ponencia presentada en el 10º Congreso de Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires, Argentina.

Jacinto, C., & Millenaar, V. (2009) Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. Revista Última Década, 30 (17), 67-92.

Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C. & Longo, M.E. (2005, agosto) Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de ASET, Buenos Aires, Argentina.

Krauskopf, D. (2003) La construcción de políticas de juventud en centroamérica. Dávila, O. (ed.), Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.

Legaspi, L., Duro, L., Lavatelli, L., Moulia, L., De Marco, M., Schwartzer, L. & Aisenson, G. (2010) Visiones y expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 17, 181-190.

Mazzetti, M.S. & Echeverría, J. (2009, diciembre) Incidencia de la práctica laboral en las expectativas de inserción laboral profesional de los estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ponencia presentada en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

McCoy, S. & Smyth, E. (2007) Part-time employment among secondary students in Ireland. Work Employment Society, 21(2); 227-246.

Mereñuk, A., Dursi, C., Millenaar, V. & Gonzalez, V. (2009) Las políticas de inserción laboral dirigidas a la población joven: algunas problematizaciones recientes. Revista Observatorio de Juventud, 6 (21), 25-34.

Miranda, A., Otero, A. & Corica, A. (2007) Cambio y situación social de los jóvenes en Argentina. Revista Papeles de Población, 13 (52)

Miranda, A. (2007) La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo. Buenos Aires, Fundación Octubre.

Miranda, A. (2010) La transición educación-empleo: estrategias metodológicas basadas en estudios longitudinales. Estudios del Trabajo, 39/40, 37-58.

Miranda, A. (2010) "La transición educación-empleo: estrategias metodológicas basadas en estudios longitudinales", en: Estudios del Trabajo, N° 39/40, pp. 37-58.

Montes, N. (2009) Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio. En Tiramonti, G. & Montes, N. (comp.), La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantiales/FLACSO.

Otero, A.E. (2009) Procesos de transición a la vida adulta: un estudio cualitativo con jóvenes argentinos. [Tesis de doctorado]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Otero, A.E. (2011) Jóvenes estudiantes/jóvenes trabajadores. Rutas desiguales, recorridos divergentes. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 5, 175-195.

Otero, A.E. (2012) Debates y paradojas en las trayectorias educativas ocupacionales: un análisis. Sobre perspectivas, acciones y limitaciones en jóvenes argentinos. Ultima Década, 37, 41-68.

Pacenza, M.I. (2011, diciembre) Subjetividad, trabajo y estudio en jóvenes universitarios. Ponencia presentada en el V Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

Pacenza, M.I. & Echeverría, J. (2010) Relaciones entre estudio y trabajo. Desafíos para la formación de grado en Psicología. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 2, 71-75.

Pacenza, M.I. & Más, F. (2009, diciembre) Estudiantes y trabajo. Sobre trayectorias y transiciones en contextos de inestabilidad. Ponencia presentada

en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

Paoloni, P. V. (2011) Trayectorias laborales y trayectorias académicas. Puntos de encuentro y desencuentro en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación, 55 (2), 1-11.

Riquelme, G., Pacenza, M. I. & Herger, N. (2008) La Universidad frente a las demandas sociales y productivas. Tomo 2: Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Roberti, E. (2012, diciembre) En el umbral del trabajo y la educación: trayectorias juveniles des-institucionalizadas. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.

Walhter, A. (2004) Dilemas de las políticas de transición: discrepancias entre las perspectivas de los jóvenes y de las instituciones. Revista Juventud, 65.

Warren, J.R., LePore, P.C. & Mare, R.D. (2000) Employment During High School:Consequences for Students' Grades in Academic Courses. American Educational Research Journal, 37(4); 943-969.

Weller, J. (2007) La inserción laboral de los jóve¬nes: Características, tensiones y desafíos. Revista de la CEPAL, 92, 61-82.

EL FEEDBACK EN LA DIVERSIFICACIÓN DE METAS Y REPRESENTACIONES DE ROL. UN ESTUDIO CON ALUMNOS DE INGENIERÍA

Paoloni, Paola Verónica Rita
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

Resumen
Basados en el modelo socio-constructivista sobre feedback propuesto por Nicol y MacFarlane-Dick (2004), en este trabajo generamos instancias de feedback sobre representaciones del rol profesional en un grupo de estudiantes de Ingeniería con el objetivo de promover una diversificación de metas académicas y profesionales en los estudiantes, propiciar una complejización de sus representaciones de rol y favorecer la construcción de valoraciones positivas acerca de los aportes de una asignatura para el avance hacia las metas referidas. Durante el 2009, 2010 y 2011 trabajamos con una muestra accidental de alumnos avanzados de Ingeniería en Telecomunicaciones -UNRC-. Los datos fueron recabados mediante un cuestionario ad hoc sobre representaciones de rol profesional, observaciones no participantes y la grabación en audio de las instancias de feedback generadas respecto de las representaciones comunicadas. Los hallazgos obtenidos sugieren una parcialización en las representaciones de rol formuladas por los estudiantes. La discusión se orienta a considerar la potencialidad del feedback para contribuir a la diversificación de las metas, la complejización de las representaciones de rol y la promoción de valoraciones positivas sobre los aportes que una asignatura es capaz de proporcionar para el avance hacia las metas y la definición de proyectos profesionales más viables.

Palabras clave
Feedback, Estudiantes, Representaciones de rol, Metas

Abstract
FEEDBACK ON THE DIVERSIFICATION OF GOALS AND ROLE' REPRESENTATIONS. A STUDY ENGINEERING UNDERGRADUATES
Based on a socio-constructivist model about feedback (Nicol and Macfarlane-Dick, 2004), we generate instances of feedback on representations of the professional role in a group of engineering undergraduates. Our goal was to promote a diversification of its academic and professional goals, foster a complexity of their representations of role and promote the construction of positive values about the contributions of academic context for progress towards the goals. During 2009, 2010 and 2011 work with a convenience sample of undergraduates in Telecommunications Engineering -UNRC-. Data were collected through a questionnaire ad hoc about representations of professional role, participating observations and audio recording instances generated feedback regarding representations communicated. The findings suggest a bias in the representations made by the student role. The discussion is directed to consider the potential of feedback to contribute to the diversification of the goals, the complexity of representations of role and promoting positive values on the contributions that a subject is able to provide for progress towards the goals and definition of professional projects more viable.

Key words
Feedback, Undergraduates, Role representations, Goals

1. INTRODUCCIÓN

Lens y Simons (2002) sugieren que cuando los estudiantes perciben congruencia entre las capacidades requeridas por una tarea y las que serán necesarias en su futuro desempeño profesional y cuando se comprometen, además, con razones intrínsecas para la realización de la tarea, el *valor de utilidad* generado sería el que mayores beneficiosos reporta para la motivación, el aprendizaje y los logros académicos obtenidos. En igual sentido, otros investigadores como González Fernández (2005), Husman *et al.* (2004) y Raymond *et al.* (1999), aportaron ideas tendientes a favorecer la construcción de escenarios educativos que promuevan en los estudiantes la percepción de instrumentalidad, entendida precisamente como el *valor de utilidad* atribuido a una tarea para el logro de metas futuras personalmente valoradas.

De acuerdo con lo expuesto, entre los años 2005 y el 2006 llevamos a cabo un estudio tendiente a indagar la dinámica de procesos motivacionales de estudiantes universitarios en relación con características específicas del contexto de aprendizaje. Entre los resultados, encontramos que la representación de rol profesional que los alumnos construyen se torna un aspecto relevante a la hora de hablar de motivación académica porque -entre otros aspectos- influye en el valor de utilidad percibido respecto de los contextos académicos (asignaturas, tareas académicas, evaluaciones, etc.); inclusive, de contextos instructivos teóricamente diseñados para promover en ellos una orientación hacia metas de aprendizaje (Paoloni, 2010). Específicamente en aquella oportunidad, detectamos dificultades en un grupo de estudiantes avanzados de Carreras de educación para percibir los aportes de la Didáctica -como contexto de aprendizaje específico- a la luz de su futuro quehacer profesional en el campo de la educación.

Teniendo en cuenta los resultados comentados y considerando la necesidad de incrementar los estudios que ayuden a los alumnos a proponerse metas realistas y formas más adecuadas para enriquecerlas (Raymond *et al.*, 1999), surge el propósito de profundizar en las potencialidades del feedback -como factor del contexto de aprendizaje- para promover en un grupo de estudiantes universitarios una diversificación de sus metas académicas y profesionales y el desarrollo de valoraciones positivas acerca de una asignatura entendida como espacio de formación capaz de aportar al logro de las metas en cuestión.

En el marco descripto, entendimos al *feedback* como "cualquier información, que se proporciona a quien desempeña una acción cualquiera, respecto de este desempeño" (Ross y Tronson, 2005 en Rinaudo y Paoloni, en prensa). Desde el modelo ampli e integral de corte socio-constructivista propuesto por Nicol y MacFarlane-Dick (2004), lo consideramos una herramienta fundamental por sus posibilidades para promover en los estudiantes procesos de reflexión sobre sus metas de formación y sus proyectos profesionales, favoreciendo la percepción del valor de utilidad de un contexto académico particular para el logro de las mismas. Así, en este trabajo, específicamente nos propusimos: a) analizar las representaciones del rol profesional construidas por diferentes cohortes de estudiantes avanzados en Ingeniería; b) generar con los estudiantes instancias de feedback sobre las representaciones analizadas; c) favorecer en los alumnos valoraciones positivas acerca de una asignatura entendida como contexto de formación capaz de contribuir al logro de sus metas y proyectos profesionales.

2. MÉTODO

Participantes. Durante los años 2009, 2010 y 2011 trabajamos con 39 estudiantes avanzados de Ingeniería; esto es, el total de alumnos que cursó *Redes de Acceso* durante 2009 y 2010 (N=18 y N=8, respectivamente) y el total de quienes cursaron *Tráfico* durante el 2011 (N=13). Ambas asignaturas, se ubican en 4º año del plan de estudio de Ingeniería en Telecomunicaciones de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Materiales y procedimientos. Los datos fueron recabados a través de un cuestionario *ad hoc* sobre representaciones de rol profesional, registros de observaciones no participantes y la grabación en audio de las instancia de feedback implementadas. El cuestionario administrado consta de nueve preguntas abiertas que indagan diferentes aspectos vinculados con la representación del rol profesional construida por los estudiantes (por ejemplo: *"Nombra al menos tres tareas específicas que realiza un Ingeniero en Telecomunicaciones" (ítem 2); "Dónde trabaja un ingeniero en Telecomunicaciones" (ítem 3); "Con quién/es trabaja un ingeniero en telecomunicaicones" (ítem 3)*). Se conformaron categorías no mutuamente excluyentes a partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes. Por su parte, los registros de observaciones y la grabación en audio de las devoluciones proporcionadas a los estudiantes sobre sus representaciones de rol, sirvieron para registrar comentarios, apreciaciones o consultas realizadas por los alumnos durante la experiencia de feedback implementada y respecto de la misma, enriqueciendo así la interpretación de los datos en su conjunto.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

A los fines de este trabajo, seleccionamos resultados vinculados particularmente con tres aspectos relativos a las representaciones de rol profesional: *tareas que desempeña o que está capacitado para desempeñar un Ingeniero en Telecomunicaciones*; *ámbitos de actuación profesional identificados por los estudiantes como pertinentes para el desempeño del rol; problemas para los cuales la intervención de un Ingeniero en Telecomunicaciones es pertinente.*

3. 1. Tareas que desempeña o que está capacitado para desempeñar un Ingeniero en Telecomunicaciones

En este aspecto en particular, casi todas las respuestas proporcionadas por los estudiantes, identifican -en diversos niveles de generalidad-, *tareas técnicas* que efectivamente competen a un ingeniero en telecomunicaciones (100% de las respuestas de la cohorte 2009; el 90% de la cohorte 2010; 100% cohorte 2011). Así, por ejemplo, algunos mencionan como tareas, el diseño y fabricación de antenas, la instalación de sistemas, establecimiento de enlaces de comunicación, mantenimiento de redes, estudio de propagación de señales, etc. Otros, por su parte, formulan este mismo tipo de tareas a un nivel más general, aludiendo por ejemplo, al diseño, implementación y mantenimiento de sistemas de telecomunicaciones.

En menor frecuencia de mención, se especifican tareas gerenciales, de direccion o coordinación de grupos de trabajo, o dirección y evaluación de proyectos (25% en 2009; 60% en 2010; 38% en 2011).

Un mínimo porcentaje de alumnos hace referencia a *tareas de investigación y desarrollo de tecnologías* (un 10% en la cohorte 2009; 12% en la cohorte 2010; 8% en la cohorte 2011). Sólo un 8% de la cohorte 2011 hace referencia a la *tarea en docencia* que puede realizar un ingeniero en telecomunicaciones y un 10% de la cohorte 2009, menciona *tareas de asesoramiento particular* a empresas vinculadas con las telecomunicaciones como posibles tareas que competen al desempeño del rol.

3. 2. Ámbito de desempeño del rol

Respecto del ámbito de actuación profesional de un ingeniero en telecomunicaciones, la gran mayoría las respuestas proporcionadas por los estudiantes mencionan a empresas de servicios vinculadas con las telecomunicaciones (como radios, canales de televisión, empresas de telefonía celular, empresas de servicios de Internet, etc.), proyectándose en consecuencia, como trabajando en relación de dependencia (89% de las respuestas para la cohorte 2009; 100% cohorte 2010; 100% cohorte 2011).

En menor frecuencia de mención, aparecen las empresas propias o emprendimientos particulares como otro ámbito de actuación profesional (22% para la cohorte 2009; 24% cohorte 2010; 46% cohorte 2011). En estos casos, las respuestas refieren a un desempeño de rol autónomo, como ingenieros dueños o socios de empresas o emprendimientos particulares.

Finalmente, centros de investigación o desarrollo de tecnología y centros educativos como universidades o institutos técnicos, aglutinan las menores frecuencias de mención como ámbitos donde puede ejercer un ingeniero en telecomunicaciones. Así, sólo un 11% de las respuestas de la cohorte 2009 y un 15% de la cohorte 2011, mencionan centros de investigación. Por su parte, sólo un 15% de la cohorte 2011, refiere a centros educativos como universidades o institutos técnicos (en las restantes cohortes no aparecen respuestas que se integren a esta categoría). Un 8% de los alumnos de la cohorte 2011 menciona a cooperativas como posibles ámbitos para la inserción profesional; este es un ámbito profesional que en las cohortes 2009 y 2010 no había sido mencionado.

El análisis de las respuestas en general, sugiere una percepción un tanto parcializada del ámbito de desempeño del rol, más centrada en el área empresarial privada y desconsiderando, o al menos no mencionando en igual o similar frecuencia, tareas que un ingeniero en telecomunicaciones puede desempeñar, por ejemplo, en institutos nacionales de investigación -como el CONICET o FONCYT-, en centros educativos, como universidades o institutos técnicos de formación o bien en el marco de emprendimientos personales. Esta percepción del ámbito de desempeño de un ingeniero en telecomunicaciones sería congruente con la representación que los estudiantes tienen acerca de las tareas que compete el ejercicio del rol, respecto de las cuales, como dijimos, mencionan casi unilateralmente a aquellas tareas técnicas o gerenciales desempeñadas como empleados en el ámbito de empresas privadas.

3.3. Problemas que requieren la atención de un ingeniero en telecomunicaciones

En cuanto a los problemas que requieren la intervención de un ingeniero en telecomunicaciones, es posible advertir dos grupos de

respuestas: 1) respuestas formuladas de modo muy general que no permiten puntualizar un problema, demanda o necesidad vinculada al desempeño de un ingeniero en telecomunicaciones; por ejemplo, "el ingeniero en telecomunicaciones trabaja con problemas en las comunicaciones (fragmento cuestionario n°1); 'trabaja con telefonía IP o televisión digital' (cuestionario n° 3), 'todas las cosas hoy en día están relacionadas con las telecomunicaicones (cuestionario n°13)'; 2) respuestas que han sido formuladas de modo más específico y que permiten identificar alguna demanda puntual de intervención de este profesional. Respecto de este segundo grupo de respuestas, cabe precisar que la gran mayoría se centra en la demanda de mejorar u optimizar la calidad y alcance de los servicios de telecomunicación en el país o en la región (ejemplo: optimizar los recursos disponibles en la actualidad, economizando gastos de servicios, brindando mayor cobertura -por ejemplo, de televisión digital-, posibilitando mayor rapidez en el flujo de las comunicaciones, etc.).

En menor frecuencia -entre un 15% y 16 % de las respuestas de las cohortes 2011 y 2009, respectivamente-, se menciona la necesidad de aportar al avance o desarrollo de tecnologías. Finalmente, llama la atención que ninguna respuesta haga referencia al desafío o problema que actualmente enfrentan los ingenieros en telecomunicaciones para transferir los avances en tecnología e investigación a la enseñanza universitaria; es decir, a la formación de los próximos cuadros ingenieriles en telecomunicaciones.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Con este trabajo nos propusimos generar instancias de feedback sobre representaciones del rol profesional en un grupo de estudiantes de Ingeniería con intención de promover una diversificación de sus metas académicas y profesionales y una complejización de sus representaciones de rol profesional. Al mismo tiempo, intentamos favorecer el surgimiento de valoraciones positivas acerca de *Redes de Acceso* y *Tráfico*, como contextos de aprendizaje específicos capaces de brindar aportes valiosos en la dirección señalada por las metas referidas.

Entre las respuestas analizadas, tres aspectos llaman la atención: 1) la escasa mención a *la investigación* como área de trabajo importante para el desempeño del rol; en consecuencia, la poca consideración de problemas vinculados con la necesidad de generar conocimiento científico capaz de redundar en avances tecnológicos; 2) la ausencia de demandas de intervención profesional vinculadas concretamente con la formación o capacitación de futuros ingenieros en telecomunicaciones; en igual sentido, el reducido porcentaje de respuestas que identificó a la docencia como área posible de desempeño del rol o a los centros educativos como ámbitos de actuación profesional; 3) el bajo porcentaje de respuestas -principalmente de alumnos de las cohortes 2009 y 2010- que mencionaron al emprendedorismo como hacer profesional para el cual un ingeniero en telecomunicaciones está capacitado desempeñar; por ende, al elevado porcentaje de respuestas que refieren principalmente a tareas técnicas realizadas en el marco de empresas privadas.

Respecto de los resultados obtenidos, los comentarios y apreciaciones realizados por los alumnos durante las instancias de feedback implementada -y al finalizar las mismas-, permiten algunas consideraciones. Primero, al parecer *la investigación como hacer profesional,* prácticamente no forma parte de las representaciones de rol de este grupo de estudiantes porque constituye un área respecto de la cual manifiestan tener poca formación y experiencia. Este resultado sería congruente con hallazgos obtenidos en estudios previos realizados con estudiantes de educación (Paoloni y Donolo, 2009). Segundo, respecto de *la docencia* como otra posible arista del quehacer profesional, los comentarios de los alumnos nos animan a pensar que este no es un trabajo que les resulte particularmente interesante porque no se vincula con sus motivos vocacionales y/o porque es poco redituable. Por lo expuesto, entendemos que la escasa o nula mención de problemas vinculados con la formación de los ingenieros o con la producción de conocimientos científicos que puedan redundar en avances tecnológicos, sería congruente con estas representaciones un tanto parcializadas acerca del desempeño del rol. Tercero, el escaso número de respuestas que refieren al emprendedorismo como arista profesional, parece vincularse -según comentarios de los estudiantes- con planes de formación que de algún modo tampoco consideran esta posibilidad con el mismo peso en que consideran, por ejemplo, la formación técnica en un marco de dependencia.

Teniendo en cuenta los resultados y apreciaciones expuestos, entendemos que es posible contribuir al diseño de contextos académicos más instrumentales, interesantes y significativos para nuestros estudiantes. En este sentido, el feedback sobre percepciones del rol profesional -desde la perspectiva amplia que proponen Nicol y MacFarlane-Dick (2004)- se presentan como espacio idóneo para avanzar en tres direcciones complementarias: una diversificación en la formulación de metas académicas y profesionales de los estudiantes; una construcción de representaciones de rol más complejas y ajustadas a la realidad; un incremento en la percepción del valor de utilidad de una asignatura específica como contexto de aprendizaje capaz de aportar tanto a la formulación de metas más realistas como a la definición de proyectos profesionales más viables. En definitiva, *¿por qué pensamos que es importante brindar a los estudiantes oportunidades para reflexionar sobre sus metas y representaciones de rol profesional?* Al respecto, al menos tres respuestas posibles:

a) Porque reflexionar sobre nuestras metas de formación y representaciones de rol, contando con alguna devolución al respecto, nos permite ajustar nuestras metas y proyectos a la realidad y complejizarlos en función de los rasgos dinámicos del entorno en el cual nos insertaremos como profesionales. Se acrecientan así las posibilidades de los futuros graduados para definir proyectos profesionales más viables y realistas.

b) Porque al diversificar nuestras metas y ampliar nuestras representaciones acerca del rol profesional, potenciamos una multiplicidad de aspectos motivacionales que dinamizan nuestros comportamientos en el avance hacia nuestras metas de formación. Por ejemplo, se amplían las posibilidades de atribuir *valor de utilidad, de importancia o de interés* a los contextos de aprendizaje con los que interactuamos, se re-significan competencias, habilidades, aptitudes, conocimientos, valorados como necesarios para el desempeño del rol que pueden no haber formado parte de nuestras representaciones iniciales.

c) Porque se fomenta una articulación entre aspectos teóricos y prácticos. Si entendemos que la distancia entre la teoría y la práctica es la brecha percibida entre los contenidos desarrollados durante las trayectorias educativas y las características que asumen las tareas cotidianas en el desempeño del rol, entonces reflexionar sobre nuestras representaciones de rol e informarnos sobre diferentes vertientes que hacen al desempeño del mismo, supone 'tender puentes' entre la formación académica adquirida y las características del quehacer profesional, entre lo que quiero ser, las metas que aspiro alcanzar y las herramientas que estoy construyendo para avanzar hacia ellas.

BIBLIOGRAFIA

Paoloni, P. V. y Donolo, D. (2009) Feedback sobre percepciones del rol profesional. Vinculaciones con aspectos motivacionales. Actas del I Congreso Internacional de Investigación, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, agosto de 2009. Tomo I. Publicación en CD ISSN 1669-5097 (pp: 345-347).

González Fernández, A. (2005) Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirámide.

Husman, J., Derryberry, J., Crowson, M. y Lomax, R. (2004) Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. Contemporary Educational Psychology, 29 (1), 63-76.

Lens, W. y Simons, J. (2002) From duty to desire. The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. En F. Pajares y T. Urdan (eds), Academic Motivation of Adolescents (pp: 221-276) Greenwich: IAP Ediciones.

Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2004) Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. En C. Juwah; D. Macfarlane-Dick, D.; Matthew, B.; Nicol, D. y Smith, B. (2004) Enhancing student learning through effective formative feedback, York: The Higher Education Academy. Disponible en http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc (20/04/13).

Paoloni, P. V. (2010) Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En Paoloni, P. V., M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Rosselli (2010) Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Paoloni, P. V. y Rinaudo, M.C. (2013, en prensa) Feedback en los aprendizajes. Potencialidad en los contextos virtuales. En A. Chiecher y D. Donolo (comp.) Entornos virtuales y aprendizaje. Estudios e investigaciones actuales desde la perspectiva de la Psicología Educacional. Editorial Virtual Argentina.

Raymond, M., Debacker, T. y Green, B. (1999) Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. Journal of Instructional Psychology, Vol. 26 (4) Academic Search Elite.

LA TEORÍA DEL RACIONALISMO SITUADO Y SUS LIMITACIONES

Parellada, Cristian
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen
El siguiente trabajo busca centrarse en los debates más relevantes en torno a la teoría del racionalismo situado, desarrollada por Lauren Resnick, tomando como referencia el periodo que comprende los años 1996-2003. Se buscará destacar cuáles son las tesis principales que sustentan a la teoría en cuestión. Luego se presentará la discusión con algunos postulados, sostenidos por la autora, que podrían considerarse como reduccionismos de la teoría. Se destacará la tesis principal de las teorías socio-históricas y desde allí articular las relaciones ente individuo y sociedad, recurriendo al concepto de "separación inclusiva" (Valsiner, 1998). Se propone una visión integral, desde una perspectiva diferente a la que presentaba Resnick.

Palabras clave
Lauren Resnick, Racionalismo Situado, estructuras preparadas

Abstract
THE LIMITATIONS OF THE SITUATED RATIONALISM´S THEORY
The following work intending to point out of the most relevant debate about The Situated Rationalism's theory that was made for Lauren Resnick it sets in the period between 1996 to 2003. I will try to emphasize which are the main thesis to uphound that theory. Then I am going to show the discussion with sone candites, who stand for the writer which could be into account like a theory's Reductionism. I am pointing out the main thesis about socio-historical´s theories and thence to relate the connetion between people to "inclusive separation"'s conceps (Valsiner, 1998). I am trying to arrive to an integral view about the human being from a different point of view that Resnick gave before.

Key words
Lauren Resnick, Situated rationalism, Prepared structure

El trabajo de Resnick (1996, 1994/2002), se presenta como un intento de conciliar dos líneas de pensamientos consideradas antagónicas. La primera de ellas se denomina Racionalismo conceptual y la otra son las que se engloban bajo el concepto de Cognición situada.
El concepto de *racionalismo conceptual*, Resnick lo utiliza para, referir a aquellas teorías que plantean fundamentos o bases biológicas universales en el desarrollo humano. En oposición a las primeras se encuentran las perspectivas situacionistas cuya tesis principal plantea que el desarrollo del individuo solamente se comprende y explica considerando los contextos situacionales, en que se desarrolla la acción de los sujetos. A este grupo, la autora, lo denomina teoría de la *cognición situada*. La tesis, sostenida por Resnick, plantea que ambos enfoques compartirían supuestos epistemológicos importantes, para explicar el desarrollo cognitivo. La teoría del aprendizaje y el desarrollo que permitiría reunir a ambos enfoques es lo que ella desarrolla como *racionalismo situado*.
El concepto de racionalismo, es aportado por los enfoques que sostienen bases biológicas y universales en el desarrollo. Dentro de este marco teórico se ubicarían autores que sostienen que ciertos aspectos del conocimiento están preparados biológicamente. Esta inferencia se sostiene a partir de experimentos desarrollados bajo los denominados Nuevos paradigmas en el estudio de los bebes (Liz Spelke, en el dominio de la física, Baillargeon, en el dominio de los objetos; Katherine Wynn, en el dominio de la matemática, Lila Gleitman, en el dominio del lenguaje) (Comentados en Karmiloff-Smith, 1994).
Desde esta perspectiva, nuestra especie estaría previamente especializada para desarrollar estos conocimientos y el contexto sería un disparador para que el sujeto se acomode a éste. Estas predisposiciones innatas actuarían como restricciones o sesgos para que el sujeto pueda organizar la información proveniente del mundo externo y pueda sacar el mayor provecho de su contacto con el medio, para que se genere el aprendizaje. Esta perspectiva coloca al contexto en un segundo plano en relación a las estructuras del sujeto. En palabras de Resnick:
Los racionalistas conceptuales son individualistas en el sentido de que las estructuras biológicamente preparadas están presentes en cada miembro de la especie y cada individuo debe interactuar con el entorno para producir elaboraciones personales de las estructuras preparadas (Resnick, 1994/2002. p. 302).

La perspectiva de la acción situada, tal como las entiende Resnick, hace mención a las hipótesis que consideran o hacen referencia a la forma en que la cultura, la historia y los contextos ordenan la actividad cognitiva. De esta forma lo social no determinaría solamente las teorías que explican el mundo sino también los modos de razonar del sujeto. Un concepto central para este enfoque es el de herramientas entendidas como mediadores de la acción (Cole, 1999), porque las herramientas que la cultura proporciona para el desarrollo de una acción favorecen el desarrollo del sujeto, en la medida que este se apropia de aquellas (Rogoff, 1997). En relación a este enfoque Resnick sostiene que *"los situacionistas aportan teorías que explican como la participación en formas particulares de actividad social lleva a la competencia cognitiva personal"* (Resnick, 1994/2002. p. 305).
¿Por qué un recorrido por ambos enfoques? Porque la hipótesis de la autora es que ambos enfoques, de manera complementaria, van a poder dar cuenta de cómo los individuos aprenden tanto de conceptos universales para los cuales están biológicamente preparados como de la gran variedad de conocimientos culturales específicos, para sostener esta hipótesis plantea la teoría del racionalismo situado.
La tesis principal del racionalismo situado sostiene que una situación o acción que desempeñe el sujeto, en un contexto de aprendizaje, favorece la elaboración de estructuras necesarias para adaptarse o para actuar conforme a esa situación particular. Dichas

estructuras serán generalizadas si el sujeto, en otras situaciones donde se requiera de ellas, "las vuelve a usar". Pero, ¿cuál es origen de las estructuras construidas? El origen, según la teoría de Resnick, se da en la interacción entre "las estructuras preparadas que aportan a la situación los individuos participantes y que favorecen la producción de un aprendizaje contextualmente específico" (Resnick, 1996. p. 44).

De esta manera se presenta la síntesis entre las teorías del marco cultural-histórico y las teorías biologicistas. Sin embargo, es en este punto donde a la teoría se le puede hacer una crítica porque se torna reduccionista para explicar el origen de las estructuras.

De esta manera, la biología predomina en los primeros años de vida de los niños y aporta los fundamentos para que las "estructuras preparadas" entren en interacción con el ambiente. En otras palabras si bien lo socio-cultural no deja de tener importancia, su papel es reducido a un lugar secundario, el punto de partida es biológico y luego por interacción con el ambiente, las estructuras van adquiriendo un dominio cada vez mayor de la cultura en su desarrollo. Para la autora los esquemas o estructuras, de base biológica no desaparecen en la edad adulta.

El desarrollo de los sujetos se daría, en cada situación, a partir de las estructuras preparadas que tienen predomino biológico en los primeros años de vida, mientras que las influencias socio-culturales van predominando a medida que la historia de las situaciones de cada individuo crece y las estructuras "preparadas biológicamente se modifican con éxito" (Resnick, 1996. p 45). El aprendizaje se considera ante cada nueva situación como producto de la sintonía entre las estructuras previas del sujeto y la nueva situación (Resnick, 1996; 1994/2002). De ese encuentro el sujeto se llevaría "un residuo de preparación para la siguiente situación" (Resnick, 2002. p. 324).

Varios interrogantes quedan sin resolver: si consideramos que el aprendizaje se produce a partir de una cuestión de sintonía entre las estructuras preparadas y la situación ¿Cuáles son los mecanismos involucrados en dicho proceso de sintonía? ¿Son los mismos en los primeros años de vida, cuando predominan los aspectos biológicos, que en la etapa adulta? Respecto de la integración que Resnick intenta realizar ¿Cuál es la unidad de análisis que reúne al individuo y a la sociedad? En palabras de la autora son las "estructuras preparadas" las que tienen raíces biológicas y socioculturales y son estas las que le permiten al individuo desarrollar competencias situadas ante cada situación nueva. Si aceptamos este concepto como unidad de análisis e intentamos aplicarlo al ámbito educativo, tal como sugiere la autora ¿Esta noción permite abordar de modo no dicotómico el problema del "fracaso escolar", tan importante en estos tiempos? Sobre estos interrogantes versará el desarrollo posterior.

En torno a los mecanismos involucrados en el proceso de sintonía, para la autora los procesos de aprendizaje son los mismos, en ambos casos. Entiende a estos, como una red de nodos que entran en interacción con nuevos estímulos de la situación generando cambios en la red. "La red modificada reaccionará de modo distinto al inicio de un nuevo episodio y se volverá a sintonizar" (Resnick, 1996. p. 46).

La teoría, al asumir que los procesos de aprendizaje son los mismos en las estructuras preparadas, biológicas y culturales, no es una síntesis porque asume que las "estructuras preparadas" biológicas en interacción con las situaciones van a dar cuenta de las "estructuras preparadas" con predominio cultural. Estas últimas serían emergentes de las primeras pero no tendrían la autonomía funcional que desde los enfoques socio-culturales se postula para los procesos psicológicos superiores (Baquero 1996, Wertsch 1993, Vigotsky 1988). Al intentar evitar el dualismo se incurre en no poder dar cuenta de la emergencia de la novedad, sino es recurriendo a estructuras biológicamente preparadas sobre las que operará la cultura, tal el caso del "carácter de la composición de los números que aporta una base intuitiva para la comprensión de las propiedades fundamentales del sistema numérico" (Resnick, 2002. p. 311).

Tal limitación, de base, en la teoría, repercute sobre el concepto de estructuras preparadas, el cual parece no reflejar una unidad de análisis que integre aspectos individuales y sociales. Valsiner (2012) sostiene que la dialéctica es el método que permite abordar la esencia de los fenómenos psicológicos. Éste método tal como lo entiende el autor no sólo conduce a considerar los opuestos y plantear la unidad entre estos, sino que además debe explicar el surgimiento de lo nuevo y el desarrollo. En otras palabras, si el objetivo del trabajo de Resnick es desarrollar una teoría del aprendizaje y el desarrollo producto de la combinación de dos marcos teóricos considerado antagónicos. Dicha teoría debe aportar una unidad de análisis que permita la explicación psicológica, del surgimiento de la novedad, evitando los dualismos (Castorina y Baquero, 2005).

En el ámbito educativo los conceptos del Racionalismo Situado se ofrecen como un desafío provechoso para quienes quieran diseñar estrategias de intervención. Una teoría que se jacte de beneficiosa para intervenir en contextos escolares no debe desconocer el problema del fracaso escolar. Sobre este tema la teoría no dice nada ¿Cuándo un niño fracase en la escuela, la causa última que explique el fenómeno serán las estructuras preparadas? Lo que la autora nos dice es que "La historia personal es determinante para ingresar en una nueva situación" (Resnick, 2002. p. 323). Una explicación reductiva de las complejas relaciones que se dan entre los sujetos y los escenarios culturales.

Lo que la teoría del Racionalismo Situado estaría aportando es un marco de referencia para comprender el punto de unión entre dos enfoques antagónicos. Pero una teoría que intente explicar el desarrollo no solamente se debe conformar con explicar el punto de unión entre dos teorías, el pensamiento dialéctico no debe ser resumido a un miramiento a los opuestos, también debe explicar el surgimiento de lo nuevo. Castorina y Baquero (2005) recuperando los postulados de Valsiner sostienen que cualquier aproximación dialéctica para concebir el desarrollo debe fundamentarse en una separación no excluyente de los opuestos, y es en dicha "separación inclusiva" (Valsiner, 1998) donde se puede entretejer la relación imprescindible para dar cuenta de lo nuevo.

Consideraciones finales

La tesis propuesta por los enfoques socio-culturales permite evitar atribuir facultades innatas a los bebes de manera abusiva (Delval & Enesco, 2003).

La teoría de Resnick logra pensar el desarrollo del sujeto sin recurrir a atribuir capacidades innatas, de manera excesiva. Sin embargo se encuentra con un problema de explicación para dar cuenta de la emergencia de nuevas estructuras. Por ejemplo en el dominio de la física, la autora, supone estructuras esqueletales biológicamente preparadas que estarían comprometidas en la concepción, intuituva temprana, de los niños acerca del movimiento de los cuerpos ¿Por qué no suponer que el origen de tal concepción está determinado por exposición a algún sistema representacional compartido socialmente? Numerosas investigaciones, han demostrado la posibilidad de inferir capacidades innatas en los bebes. Pero, inferir eso no es más o menos importante que sostener la hipótesis contraria; que sería decir que el intercambio que el bebé ha tenido con su entorno en los pocos meses, semanas u horas de vida ha sido el desenca-

denante de tal "capacidad". Enesco y Delval (2006) sistematizan esta crítica con el siguiente interrogante *"¿Por qué descartar que las semanas de vida posnatal hayan supuesto una considerable experiencia con el entorno?"* (p. 257).

Un desafío se nos presenta, ¿Cómo abordar las relaciones entre el sujeto y las situaciones que habita evitando un reduccionismo *al* sujeto y *del* sujeto (Baquero, 2012)?

Antes de buscar una respuesta, es necesario aclarar que, la pregunta es muy ambiciosa y solamente, lo comentado, puede ser considerado como aproximaciones a un intento de respuesta.

El objetivo del trabajo de Resnick es "introducir" al individuo en una teoría "radical" de la cognición situada (Resnick, 1994/ 2002), para no caer en posiciones dualistas y arribar a un enfoque -quizás- más integrado del ser humano se debe abandonar el camino de suponer "estructuras previas biológicamente preparadas", pero sin dejar de considerar que lo universal del ser humano es la capacidad de generar representaciones, de construir teorías sobre la realidad, de inventar mundos abstractos (Enesco & Delval, 2006; Castorina & Carretero, 2012). Este planteo está generando la búsqueda de nuevas unidades de análisis para la comprensión de las relaciones entre sujeto y situación a la luz del concepto de vivencia planteado por Vigotsky, en 1933 (Baquero, 2012, Rodriguéz Arocho, 2009, Guitart, 2008).

Considerar a la vivencia como unidad de análisis permitiría la integración entre individuo y sociedad. El concepto, tal como es planteado por Vigotsky anula una reducción a las relaciones entre sujeto y contexto. En el hecho de "vivenciar algo", el sujeto interpretar, dotar de sentido y significado la realidad, este plano sostiene la relación del sujeto con la realidad (el sujeto pone en juego sus conocimientos previos, las experiencias) pero también alude las características del entorno, la vivencia se construye culturalmente a través de las relaciones que establecen los sujetos con el entorno (los rasgos del medio o de la situación).

En palabras de Vigotsky (1996)

"La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (…) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia" (p. 383)

Quizás el concepto de vivencia, como unidad de análisis, nos aporte mejores herramientas para comprender a Bruner cuando dice "El famoso muchacho esclavo del *Menón* de Platón era perfectamente capaz de ciertas intuiciones "matemáticas" ¿Habrían sido posibles sus intuiciones sin las preguntas de Sócrates?" (Bruner, 1997. p. 36). Tal noción es un desafío para la psicología actual, ofrece un modo no reduccionista para explicar el origen y desarrollo de los fenómenos psicológicos atendiendo a las relaciones que se dan entre los individuos y los escenarios culturales. El problema epistemológico es cómo lograrlo "sosteniendo la unidad dinámica de los contarios, entre el pensamiento individual y los contextos, las estructuras conceptuales y los escenarios en los cuales se construyen" (Castorina & Carretero, 2012. PP. 93). El problema práctico o de intervención es construir respuestas no estigmatizantes ante el fenómeno del "fracaso escolar" (Baquero, 2012)

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos aires: Aiqué.

Baquero, R. (2012) "Vigotsky: Sujeto y situación, claves de un programa psicológico". En J. Castorina & M. Carretero (Comps.) Desarrollo cognitivo y educación (I) Los inicios del conocimiento. (PP. 61-82) Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1997) La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Castorina, A. & Baquero, R. (2005) Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu.

Castorina, J.A. & Carretero, M. (2012) "Cambio conceptual". En J. Castorina & M. Carretero (Comps.) Desarrollo cognitivo y educación (II) Los inicios del conocimiento. (pp. 71-93) Buenos Aires: Paidós.

Cole (1999) Psicología Cultural. Madrid: Morata.

Delval, J. & Enesco, I. (2003) "La concepción del bebé en la psicología actual". En I. Enesco (comp.) El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad. (pp. 229-247) Madrid: Alianza.

Enesco, I. & Delval, J. (2006) Módulos, dominios y otros artefactos. Infancia y aprendizaje, 29 (3), 249-267.

Guitart, M. (2008) Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis- Argentina, IX, II(18), 7-23

Karmiloff-Smith (1994) Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza Editorial

Resnick, L. (1996) "El racionalismo situado: los fundamentos biológicos y culturales de la educación". En Perspectivas, Bruselas, Vol. XXVI. Nº1. BIE-UNESCO.

Resnick, L. (2002) "El racionalismo situado: la preparación biológica y social para el aprendizaje". En L. Hirschfeld & S. Gelman (Comps.) Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y la cultura. Vol. II. (pp. 300-328) Barcelona: Gedisa Editorial.

Rodríguez Arocho, W. (2009) "Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexiones en torno a su lugar en el modelado teórico de Lev S. Vigotsky", conferencia magistral ofrecida en el III simposio sobre la tutoría para el desarrollo humano, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 13 de marzo.

Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J; Del río, P &

Valsiner, J. (2012) "La dialéctica en el estudio del desarrollo". En J. Castorina & M. Carretero (Comps.) Desarrollo cognitivo y educación (I) Los inicios del conocimiento. (pp. 137-157) Buenos Aires: Paidós

Vigotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

Vygotski, L. (1996) Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4. Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1993) "La heterogeneidad de voces". En su Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada. (pp. 115-140) Madrid: Visor.

SUBJETIVIDADES, NIÑOS PEQUEÑOS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Patiño, Yanina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
En este trabajo se presentan los inicios de una tesis de maestría en Psicología Social Comunitaria titulada "Subjetividades, niños pequeños y nuevas tecnologías". Su objetivo central será el de explorar las modalidades subjetivas de los niños/as en contextos sociales desventajados, a la hora de incorporar, interpretar y procesar conocimientos y novedades, ligadas al uso de las nuevas tecnologías. Se enmarca en el Proyecto de Desarrollo Social y Tecnológico (en evaluación) "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables" dirigido por la Dra. Patricia Álvarez y en el proyecto UBACyT (2011-2014) "Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje" dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson. Las características de la época interpelan las prácticas educativas, impulsando formas de intervención en un esfuerzo por conjugar lo que permanece y lo que cambia al interior de los procesos de conocimiento. Poder investigar los procesos de simbolización ligados al uso de las nuevas tecnologías se presenta como la búsqueda de experiencias que resulten enriquecedoras y atractivas para los niños y los adultos a cargo de los mismos, pudiéndose constituir en experiencias de disfrute y motivación en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Palabras clave
Subjetividades, Tecnologías, Niños pequeños, Procesos de simbolización

Abstract
SUBJECTIVITIES, SMALL CHILDREN AND NEW TECHNOLOGIES
The aim of this work is to present the beginnigs of a Master thesis in Social Community Psychology. Its title is "Subjectivities, small children and new technologies", which main objective is to explore subjective modalities of children in social disadvantaged contexts when it is time to incorporate, interpret and process knowledges and news in the use of new technologies. This thesis is framed in the Social and Technological Development Project (in review) "Symbolization processes and use of new technologies: strategies to enhance the complexity of thought in children and adolescents socially vulnerable" (directed by Dr. Patricia Álvarez) and in the UBACyT project (2011-2014) "Imaginative processes in symbolic production of children and adolescents with learning problems" (directed by Dr. Silvia Schlemenson), chair holder of Clinic Psychopedagogy. The characteristics of this era constantly challenge educative practices, boosting new ways of intervention in school environments, in an effort to combine what remains and what changes in knowledge processes. Being able to research the symbolization processes linked to the use of new technologies presents as a very valuable opportunity to the search of enriching and attractive experiences for both children and adults in charge. Thus, it is possible to establish true enjoyable and encouraging experiences in learning and teaching processes.

Key words
Subjectivities, Technologies, Small children, Symbolization process

Esta ponencia se propone presentar los inicios de una tesis de maestría en Psicología Social Comunitaria titulada "Subjetividad, niños pequeños y nuevas tecnologías". Su objetivo será el de explorar las modalidades subjetivas distintivas de los niños/as en contextos sociales desventajados, a la hora de incorporar, interpretar y procesar conocimientos y novedades, ligadas al uso de las nuevas tecnologías.
El mencionado trabajo se enmarca en el proyecto de investigación vigente de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, financiado por UBACyT (2011-2014): "Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje" dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson en donde se realza a la imaginación (Castoriadis, 1993) como una de las principales actividades psíquicas que enriquecen los procesos de simbolización.
Asimismo, esta tesis se inscribe en un Proyecto de Desarrollo Social y Tecnológico (PDST) cuyos fines socio productivo inclusivo se halla orientado a la gestación y consolidación de procesos de inclusión social plena y equitativa, a partir de la integración de los actores sociales en dinámicas de aprendizaje y educación.
El proyecto PDST (actualmente en período de evaluación) se titula "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables" dirigido por la Dra. Patricia Álvarez. El mismo tiene por objetivos generales promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, como así también, generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños y adolescentes en situación social desventajada.
El interés por los niños pequeños, pertenecientes al nivel inicial del sistema escolar, surge y se desprende de los resultados arrojados por el proyecto UBACyT (P812) 2006-2009 "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica", dirigido por la Dra. Patricia Álvarez, donde se desarrolló un análisis de las transformaciones en los procesos de subjetivación, articulado con los procesos de simbolización de los jóvenes en el marco del uso de las nuevas tecnologías.

Introducción
Los primeros años de la vida se caracterizan por tratarse de un período sensible al placer de exploración por lo novedoso, la invitación al desarrollo de la creatividad, la promoción de la comunicación, y el deseo de compartir los descubrimientos de unos con otros. El hecho de que los niños, desde pequeñitos cuenten con un manejo satisfactorio y placentero de los recursos tecnológicos ofertados por los adultos posibilita un ingreso más motivador a la escolaridad primaria, como primer representante de un campo social que se presenta muchas veces incierto, dificultoso y poco atractivo.

Las características de la época, ligadas a los procesos socio-culturales producidos por el impacto de las nuevas tecnologías, interpelan constantemente las prácticas educativas, generando nuevas formas de intervención en los ámbitos escolares que las incluyen, en un esfuerzo por conjugar lo que permanece y lo que cambia al interior de los procesos de aprendizaje y conocimiento.
Por lo anteriormente mencionado es que el objetivo de esta investigación será el de promover la curiosidad y el deseo de conocer por parte de los niños pequeños, a partir del uso de herramientas tecnológicas orientadas hacia el desarrollo de actividades que propicien la imaginación y la creatividad. Para ello, se les presentarán diversas ofertas lúdicas motivadoras como condición de posibilidad para el acceso hacia experiencias satisfactorias de encuentro con los objetos escolares y sociales.

Conceptualizaciones sobre la imaginación y la creatividad
La riqueza en la producción de símbolos es para Castoriadis (1993, 2008) producto del trabajo de la imaginación radical que se desarrolla desde los orígenes. No responde a ninguna racionalidad ni funcionalidad biológica e incorpora elementos enigmáticos que pulsan la productividad simbólica imaginativa de los sujetos desde sus momentos iniciales. La imaginación se trata, entonces de las formas originarias de la figurabilidad y la representación.
Los progresos y avances tecnológicos de las últimas épocas exigen cada vez más a la institución escolar incorporar las nuevas tecnologías al interior de los procesos de aprendizaje. Se vuelve necesario, entonces, la construcción de espacios y actividades que potencien y habiliten el pensamiento creativo y autónomo, favoreciendo la inserción y/o retención de los niños y adolescentes en las instituciones educativas, a partir de un trabajo de articulación entre estos procesos de creatividad e imaginación y los requeridos por dichas instituciones.
La creatividad es un proceso subjetivo e intersubjetivo complejo. Mitjáns Martínez sostiene que la creatividad se expresa en cualquier tipo de actividad en la cual el sujeto esté significativamente implicado y desarrolle en relación a la misma, recursos que le permiten trascender lo dado (Mitjáns Martínez1997, 2005)

Uso de los soportes tecnológicos como forma de producción de subjetividad:
Se parte de la idea de que las relaciones cotidianas que los niños establecen con las nuevas tecnologías generan experiencias que repercuten en la calidad de su producción simbólica, entendida como la particularidad interpretativa que un niño tiene en relación con el mundo circundante.
El carácter heterogéneo y singular de los modos de apropiación y producción que cada niño realiza con ellas va a estar relacionado con la calidad de los intercambios vinculares iniciales con sus otros significativos, de acuerdo a sus experiencias de origen, que cada uno metaboliza y hace propias, conforme va moldeando su subjetividad.
Una experiencia fundamental en la primera infancia, es la confianza en los cuidados parentales o de los adultos a cargo al ejercer acciones de asistencia y preservación. Al favorecer el despliegue de experiencias subjetivas enriquecedoras, dinámicas y creativas capaces de potenciar los procesos de aprendizaje, se generan experiencias que presentan una forma novedosa de sostén y acompañamiento.
La escuela, como mediadora entre los que sostienen las funciones simbólicas primarias, la familia, mediatizadores del mundo externo, y la sociedad, será la primera institución social encargada de ampliar el universo simbólico de un niño en la oferta de objetos sociales. Pero no es suficiente con la oferta, sino que se necesita un sujeto de aprendizaje que pueda procesar la multiplicidad de estímulos y ofertas novedosas.
Si bien los niños y adolescentes actuales tienen un acceso más facilitado a los recursos tecnológicos, no necesariamente está garantizado su uso creativo, crítico y autónomo, necesario para un despliegue social satisfactorio.
Un uso subjetivante de las nuevas tecnologías da cuenta de las posibilidades de investir el hacer, esto es, su propia creación, donde lo que importa es lo que puede hacer con esos objetos más allá de los objetos en sí. Este estudio, de características exploratorias, se plantea poder distinguir cuando las nuevas tecnologías son utilizadas como instrumentos de creatividad, imaginación y autonomía o cuando se usan al servicio de la pasividad, la repetición y la dependencia.
Desde un posicionamiento que concibe a la infancia desde una perspectiva de derechos, se postula como una responsabilidad profesional estar al tanto de las características de la época, de los modos de subjetivación contemporáneos, para adecuarnos a nuestros tiempos, donde nuevas prácticas se instituyen, distinguiendo entre recursos restrictivos o potenciadores de los procesos de simbolización. Para así, poder pensar en intervenciones preventivas desde el entramado entre los ámbitos de la educación y la salud mental.

Elección de la institución y propuesta metodológica
Se piensa a la escuela como un espacio de derecho y un lugar de encuentros, como la institución que trabaja al servicio de minimizar los riesgos relacionados al fracaso escolar, a las dificultades en el aprendizaje, como segunda oportunidad para aquellos niños/as cuyas primeras experiencias con los objetos hayan sido deficitarias.
La escuela es el lugar en que la oferta de lo novedoso inaugura para los niños/as posibilidades inéditas para el despliegue de su pensamiento y la promoción del deseo de aprender creativamente.
A partir de estas consideraciones se piensa en una institución educativa donde realizar la experiencia con niños/ as pertenecientes a sectores desfavorecidos de la población, expuestos a condiciones sociales desventajadas a fin de que puedan circular, en el futuro, de un modo más satisfactorio por las instituciones educativas. El Jardín de infantes “Sueños Bajitos”, emplazado en la Villa 31 Bis, fundado en el año 2011, por la Asociación civil Detrás de todo para la inclusión social, comparte los lineamientos generales de este proyecto, en tanto se propone concientizar sobre la importancia de la educación inicial en el desarrollo del ser humano, fortalecer los vínculos entre adultos a cargo (padres/docentes) y niños por medio de actividades educativas, fomentar la inclusión y la integración, crear condiciones de participación activa de los padres para su inserción en el proceso de educación de los niños pequeños para posibilitar una mayor inclusión de los pequeñitos/as que se encuentran en situación social desventajada.
En relación a la estrategia metodológica, se trabajará con grupos de niños/as de entre 2 a 5 años, presentándoles diversas propuestas (juegos, cuentos, canciones) previamente seleccionadas, para luego desplegar actividades a realizar con los niños/as divididos por períodos de edad. A partir de este tipo de actividades, observaremos qué es lo que los niños/as hacen con eso que se les oferta, cual es la modalidad singular con la que cada niño/a se relaciona con los soportes tecnológicos haciendo uso de estos dispositivos en diversas propuestas novedosas y creativas (tablets y netbooks fundamentalmente combinados con otros soportes).

Consideraciones finales:
Si suponemos que las prácticas y contenidos propuestos por la escuela son pensadas como ofertas simbólicas donde lo extraño y

novedoso actúan propulsando hacia la conquista de nuevas formas de operar con el mundo y crear sentidos, nos interesa visualizar cuales son las intervenciones promotoras de aperturas para el despliegue de experiencias subjetivantes, tales como las que un niño/a experimenta cuando dinámica y activamente sonríe, aplaude, baila, habla, canta frente a una pantalla. Para que esto se produzca favorablemente, debe haber adultos a cargo, proveedores de ofertas atractivas y satisfactorias que promuevan actividades de ampliación de la imaginación y creatividad para edades tempranas.

Poder investigar los procesos de simbolización ligados al uso de las nuevas tecnologías se presenta así, como una oportunidad valiosísima hacia la búsqueda de experiencias que resulten enriquecedoras, atractivas, compartidas, que constituyan verdaderas oportunidades de disfrute y motivación en los procesos de aprendizaje y enseñanza, por un lado, y la promoción de prácticas que puedan aportar formas de intervención favorecedoras del despliegue de los procesos imaginativos en los niños pequeños en situación de vulnerabilidad social, extensivas a los ámbitos de la educación y la salud mental, por otro.

El propósito que se persigue es el de generar trayectorias escolares más satisfactorias fortaleciendo la inclusión a través del uso de las nuevas tecnologías como una nueva forma de lazo social al servicio de la ampliación de oportunidades educativas.

Este proyecto, así, se presenta como una oportunidad sumamente valiosa para que el pasaje por la institución escolar se constituya en una experiencia motivadora y placentera para los niños/as pequeños/as.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, P. y Cantú, G.: "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica". En: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. Volumen XVIII, Tomo I, Año 2011, pp. 153-160. ISSN 0329-5885.

Álvarez, P. y Grunin, J.: "Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización" en Revista Universitaria de Psicoanálisis, Vol. X, Universidad da Buenos Aires, pp. 15-33.

Cantú, G. y Patiño, Y.: "La imagen digital y los procesos imaginativos: análisis de la producción simbólica en el uso de las nuevas tecnologías". En: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 2013 (en evaluación)

Cantú, G. y Patiño, Y.: "Subjetividades contemporáneas: imagen y simbolización en niños y adolescentes". En Actas del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XVIII Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, UBA. 24 de Noviembre de 2011. Págs. 39-43. ISSN 1667-6750

Castoriadis, C. (1993) Lógica, imaginación y reflexión. El inconsciente y la ciencia. R. Dorey. Buenos Aires, Amorrortu: 21-50.

Castoriadis, C. (2005) Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Barcelona, Gedisa.

Corea, C. y Lewcowick, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituídas, familias perplejas. Buenos Aires, Paidós Educador.

Giddens, A. (1984) La constitución de la sociedad. Buenos Aires, Amorrortu.

Mitjáns Martínez, A. (1997) Creatividad en la educación especial. Pensar y crear. Educar para el cambio. J. B. Morejón. La Habana, Editorial Academia.

Mitjáns Martínez, A. (2005) La creatividad en la escuela: tres direcciones de trabajo. Construir, deconstruir, reconstruir. A. F. y. M. L. Porlar. Mendoza, Argentina, Universidad Federal de Cuyo. 1: 13-23.

Schlemenson, S. (2006) Infancia y subjetividad en el uso de las nuevas tecnologías. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 2, 119-127.

EL EGRESO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA. DISPOSITIVOS ORIENTADORES

Peralta, Valentín Arcadio
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Resumen
Este trabajo pertenece al Proyecto de Investigación (A) "El aprendizaje, y sus vicisitudes en la Universidad. Estudios sobre factores diversos que inciden en los procesos académicos". Datos estadísticos revelan que solo el 20% de estudiantes en condiciones de egresar resuelven esta situación. Nuestro objetivo consiste en investigar los diferentes factores que dificultan la transición del egreso. Esta es una situación de elección y decisión que compromete el futuro ocupacional Implica la resolución de una etapa y la consolidación de la identidad profesional Nos proponemos indagar acerca de la incidencia de factores intervinientes en el logro de la identidad profesional, la cualidad de las elecciones que comprometen los trayectos vitales y las dificultades que emergen en etapas de transición como la que nos ocupa. Esta población puede ser clasificada como morosa en la resolución de la etapa del egreso. El marco teórico elegido son los aportes de la Psicología de la Orientación y las intervenciones desde la modalidad clínica. La metodología consiste en la implementación de Grupos focales y Talleres de Orientación para el egreso. El análisis de los datos obtenidos se realiza a través de un cuestionario diseñado a tal fin y de la información obtenida en los dispositivos grupales.

Palabras clave
Orientacion, Egreso, Elecciones, Morosidad

Abstract
GRADUATION IN PSYCHOLOGY FACULTY. GUIDING DEVICE
This work belongs to the Research Project (A) "Learning and its vicissitudes in college. Studies on various factors affecting the academic processes. " Statistical data show that only 20% of students graduate able to resolve this situation. Our aim is to investigate the various factors that hinder the transition of discharge. This is a situation of choice and decision that threatens the future occupational involves the resolution of a stage and consolidation of professional identity We propose to inquire about the impact of factors involved in achieving professional identity, the quality of the choices that compromise vital paths and difficulties that emerge in times of transition such as the one in question. This population can be classified as delinquent in solving exit stage. The theoretical framework chosen are the contributions of Psychology of Counselling and interventions from clinical modality. The methodology consists of the implementation of focus groups and Guidance Workshops for discharge. The analysis of the data was performed through a questionnaire designed for this purpose and the information obtained in the group devices.

Key words
Orientation, Graduation, Elections, Delay

Nuestra labor investigativa surge a partir de las dificultades observadas en estudiantes de la carrera de Psicología ante la situación de egresar.
Este abordaje está incluido en los objetivos del Proyecto de Investigación "El Aprendizaje y sus vicisitudes en la Universidad:"Estudios sobre factores diversos que inciden en los procesos académicos"
Precisamente uno de esos procesos académicos es la titulación de grado, para ello nos remitiremos a caracterizar que implicancias tiene el egreso en nuestros estudiantes, que dificultades manifiestan, por qué lo consideramos una transición y que dispositivos desde la institución se ponen en juego en esta instancia.
Dispositivo desde Foucault refiere a: conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas.
Todo ello aparece en la situación de egreso, cumplir con la norma posibilita la transición hacia la titulación y luego la habilitación para ejercer, colegio profesional mediante.
El dispositivo resulta del entrecruzamiento de relaciones de poder y saber; aún así el egreso es una situación de elección, se elige egresar condicionado por la normativa.
Toda elección implica un conflicto y a veces se manifiesta en no reconocerse ante la situación de toma de decisión para un proyecto profesional que pertenece al futuro y por lo tanto a la incertidumbre.
La cualidad prospectiva de los sujetos, sus posibilidades proyectivas son los recursos necesarios para la resolución de lo planteado.
Finalizan los aprendizajes de lo estatuido por el curriculum formal y comienza un desafío para el estudiante que es el abandono del rol cuasi pasivo sometido a la ritualidad áulica con el docente en el altar del saber.
Comienza una búsqueda para integrar experiencias vinculares, aprendizajes y proyectos que posibiliten integrar las identificaciones.
El egreso universitario implica para el estudiante enfrentar y elaborar fenómenos que inciden en el desarrollo de la identidad profesional.
Supone la finalización de una etapa vital, en este caso, la formación de grado.
Diversos factores configuran este espacio de transición. Entre ellos la modificación en los roles filiales y sociales, los proyectos ocupacionales preexistentes o futuros, las nuevas exigencias académicas, las dificultades para explorar el ámbito profesional, la postergación de la etapa de egreso.
. Otros análisis de la problemática, se basan en las dimensiones fracaso-éxito académico y se las mide según índices de deserción, calificaciones obtenidas, y retraso en la finalización de los estudios
Los orientadores preferimos hacerlo desde los aportes de la Psicología de la Orientación.
Consideramos al estudiante un sujeto en transición, en situación de elaboración de conflictos y consolidación de una identidad ocupacional autónoma, como aspecto logrado de su construcción identitaria personal.

En esta transición que nos ocupa, emerge una nueva situación de elección que plantea renuncias, elaboración de duelos, adecuado monto de ansiedad, elección de la modalidad de egreso, exploración del campo profesional y la adopción de acciones para el logro de la habilitación profesional. Se conjugan mecanismos psicológicos y sus correlatos conductuales para la resolución de la toma de contacto con la realidad.

Entre los indicadores diagnósticos clásicos, cobra importancia el manejo del tiempo: Se observa que el tiempo estipulado para concretar el egreso, puede prolongarse de manera significativa.

Sabemos que el egreso de una carrera universitaria implica la finalización de una etapa en la educación sistemática, el logro del reconocimiento social a través de la titulación obtenida, ajustes en la identidad y la autopercepción individual inclusiva, en términos del rol ocupacional elegido.

Estas variables son constitutivas de un proyecto de vida donde la identidad se dinamiza ante las opciones que el medio ofrece, como la disponibilidad de roles, posibilidades de acceso al mercado laboral y la asunción de un rol profesional-ocupacional como respuesta al interrogante acerca del si mismo.

Los sujetos pueden tener un alto grado de conciencia de ello, aunque no suele ocurrir lo mismo en cuanto a los componentes motivacionales, que remiten a cuestiones del nivel inconsciente.

Emerge una dinámica conflictiva caracterizada por las contradicciones entre las expectativas de logro y los sentimientos de vulnerabilidad. Esta díada se manifiesta con variable intensidad en los estudiantes en situación de egreso. La vivencia de sentirse exigidos para culminar un ciclo y la desorientación ante el futuro inmediato, suele producir una mora en la transición de ser estudiante de carrera y profesional de la Psicología.

Casullo, M. (1994) considera para elaborar un proyecto personal de vida, la presencia de tres tipos de variables: "la coherencia personal en la integración individual, las imágenes rectoras o ideologías de una época determinada y una historia de vida en función de una realidad socio-histórica".

Cuando los sujetos construyen experiencias de aprendizaje, adquieren habilidades y desarrollan actitudes; por lo tanto, existe la posibilidad de realizar acciones prospectivas que promuevan conductas exploratorias de lo futuro en el devenir personal. Esto significaría un patrimonio de recursos adquiridos en la formación que posibilitaría la resolución de las diferentes situaciones de elección y ejercicio de roles en la trayectoria de estudio de grado.

El plan de estudio lo exige, ya que está constituido por materias obligatorias y materias electivas permanentes y no permanentes. Contempla la opción de un rol como el de Ayudante Alumno en asignaturas de su interés, pasantías en investigación y en campos laborales afines a la carrera. Además de la condición de alumno extensionista; participando proyectos de extensión.

Estas opciones no son demandadas de manera significativa por los estudiantes y no visualizan la incidencia en el egreso, pues antecedentes de esta índole promueven la inclusión en las prácticas del tramo final.

Los indicadores rendimiento académico, manejo del tiempo, y según Bohoslavsky: la carrera como objeto de la conducta; adquieren significación, en el abordaje de la problemática.

Habiendo completado, el estudiante la aprobación de las asignaturas; el egreso suele extenderse a dos años o dos años y medio. Muchos estudiantes prolongan su formación, al abandonar y luego reiniciar sus estudios, aún cuando existe un periodo de tres años para rendir el examen final de una materia regularizada. En ocasiones logran validar sus materias aprobadas en planes anteriores a pesar de los cambios curriculares operados, lo que les permite continuar un trayecto de formación discontinua.

Si bien esto revela una cualidad de contención, por parte de la institución formadora, no deja de considerarse como un problema a resolver, al tener en cuenta los indicadores mencionados.

Estos estudiantes podrían incluirse en la categoría de "personas morosas", según Marcia, ya que "están en conflicto con respecto a su identidad; aún no han podido resolver como plantear un proyecto que perciben como válido e interesante" (Casullo, 1994).

En nuestra percepción como orientadores, la posibilidad de egresar no comienza cuando se aprobaron la totalidad de las materias obligatorias como establece el reglamento. Consideramos como efectiva esa posibilidad según las transiciones en el proceso de formación-aprendizajes y ajustes en el desarrollo de la identidad profesional. Ello hace necesario la efectiva acción de la Orientación Continua.

Desde lo reglamentado, no existe una disposición que establezca plazos para la presentación del Anteproyecto de Trabajo Final, presentarse a selección de aspirantes a Prácticas Preprofesionales o Prácticas Supervisadas, instancias que los alumnos pueden elegir para finalizar su carrera de grado.

Quienes llegan a obtener el título académico correspondiente, conforman un 20% en relación a la cantidad de ingresantes por año.

Ante esta situación se implementó un programa de fortalecimiento para el ingreso y la permanencia en la carrera (PROFIP), con ofrecimiento profesional

en Orientación Psicoeducativa y Orientación Vocacional y Ocupacional. Forman parte de este programa, la Secretaría Académica, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría de Extensión.

Nuestra propuesta consiste en el ofrecimiento de **Talleres de Orientación para el Egreso**, situación que se relaciona directamente con las problemáticas de la permanencia y la del estudiante.

Se privilegia la modalidad taller, a fin de promover el pasaje del pensamiento a la acción, de la pasividad ideativa a la formulación y ejecución de proyectos.

Nuestro objetivo es generar un espacio de reflexión y trabajo, a través del esclarecimiento de factores intervinientes en la situación del egreso, promoviendo la resolución de expectativas, temores y dificultades.

Consideramos necesario ofrecer recursos propios de la Orientación Vocacional, facilitadores de la elección de prácticas del ejercicio profesional del Psicólogo, también presentar y producir temas de investigación, poniendo el énfasis en lograr acciones sistematizadas y metodológicas para la resolución de esta instancia.

Se han planificado cuatro encuentros semanales y entrevistas personales de asesoramiento, con el fin de reforzar la ayuda profesional personalizando cada situación de egreso. Para el relevamiento de datos de la población asistida, se confeccionó una ficha personal que opera como cuestionario específico y recurso diagnóstico de la población asistente.

Presentamos a continuación **datos** recogidos en los talleres para egresantes.

Como dato relevante se ha observado que el ingreso de estos estudiantes, se ubica entre los 10 y 5 años anteriores. El 40 % registra materias reprobadas en los primeros años de cursado. La aprobación de materias por año es notablemente irregular, oscilando estas cifras extremas entre 1 y 7.

Las materias que registran como de su agrado son de enfoque psicoanalítico, del área clínica, social, educacional y las evolutivas. Las materias que les desagradan son Metodología de la Investigación y Psicoestadística; también Psicología Experimental y Neurourofisiología.

Observamos en esta población escasa práctica de pregrado o ayudantías, como así también la participación como asistente o colaborador en eventos científicos y en actividades de formación extracurricular, como alumnos vocacionales en otras carreras afines por ejemplo.
Estos hallazgos coincidirían con lo registrado por Vilanova A. en su trabajo acerca de la formación de Psicólogos en el MERCOSUR; el autor menciona el "predominio de la especialidad clínica", "formación monoteórica en el seno del paradigma psicoanalítico" y el "abandono de la investigación empírica".
Es un dato destacable en esta población, el significativo porcentaje de estudiantes que expresan no tener dificultades con el estudio.
Respecto de la elección del tema a investigar para realizar el trabajo final, el 40% no eligió tema, el 60% manifiesta dificultades en la delimitación del tema, su formulación metodológica, la planificación de actividades de trabajo y problemáticas vinculares entre los integrantes de equipos de trabajo.
Las demandas de este grupo consisten en recibir información y orientación, aprender a formular un anteproyecto, elegir una especialidad de la Psicología.
Nuestra intervención consiste en promover el esclarecimiento de algunos factores intervinientes. Por ejemplo, debido a la etapa vital, coexisten otros proyectos personales que adquieren relevancia como la formalización de relaciones afectivas, ingreso al mundo laboral, cambio de residencia. Pero es notable como estas condiciones son vivenciadas como determinantes y ubicadas como límite ante el egreso.

En lo referido a la **modalidad de trabajo**, se utilizan los recursos de la dinámica de grupos para favorecer la resolución de las ansiedades que imposibilitan el accionar. El efecto multiplicador del dispositivo grupal, cumple su función de sostén del psiquismo y contención de la problemática individual que pierde su cualidad de ser única, al reconocer y reconocer-se en otros.
Logrado el esclarecimiento y disminución del monto de ansiedad inicial, emprendemos la tarea de informar en un sentido orientador y de carácter operativo. Contamos con el material necesario, aportado por docentes de Metodología de la Investigación y de Psicoestadística y con los requisitos normativos de la oficina de Trabajo Final.
Se trabaja también información acerca del campo actual de la Psicología, específicamente, trabajos presentados en Congresos, con el fin de reconocer aspectos del campo psicológico actual y las intervenciones en nuevas problemáticas y desafíos.
A partir del 2011, a instancias de la Secretaría Académica se ofrece un Taller de Metodología para la Sistematización del Trabajo Final de Investigación, Prácticas pre-profesionales o Prácticas supervisadas, previa asistencia al Taller de Orientación para el Egreso.
El objetivo final es la elaboración de un esquema de **Proyecto para el Egreso**.
Pero tenemos en cuenta aspectos aportados por J. Guichard (2006) en el desarrollo personal de carrera, preguntándonos ¿Cómo ayudar a las personas a dirigir sus vidas en la sociedad en que actúan? ¿Cuáles son los factores y procesos involucrados en la autoconstrucción a lo largo de toda la vida?
Apoyamos estas tareas en una concepción de hombre, como sujeto capaz de autonomía respecto de conflictos y responsable de sus elecciones.
La población con la que se trabaja se compone de estudiantes que necesitan capitalizar sus experiencias y definir y completar proyectos profesionales-ocupacionales, atravesando situaciones de transición propias de la existencia.
Están presentes las representaciones y el aprendizaje acerca del rol de psicólogo, las posibles identificaciones con quienes ejercen la docencia u operan como psicoterapeutas, la toma de contacto con el campo de trabajo a través de prácticas y la cualidad del vínculo con el objeto carrera.
Diversos factores relativos a la familia, educación, trabajo, así como los psicodinamismos de elaboración de duelos, se reactualizan. Se puede inferir asimismo, una necesidad de reparación de diversos objetos internos. Las ansiedades demandan acciones que pongan coto al conflicto .
Coincidimos con Diana Aisenson cuando afirma que desde la Orientación será necesario profundizar el abordaje de sistemas de apoyo que ayuden a los sujetos al fortalecimiento de la autoestima, a alcanzar un mayor autoconocimiento de los recursos transferibles a situaciones laborales, educativas y sociales. También, a "incentivar el establecimiento de metas de aprendizajes de nuevas competencias que favorezcan el desarrollo de trayectorias sociales, de formación y laborales" (Aisenson, D. 2004).
Nuestra propuesta del taller tiene como meta el logro de la autonomía respecto de conflictos que encierran a los sujetos en una actitud neurótica que lo hace incapaz de operar creativamente ante los desafíos de los proyectos, llevándolo a aceptar los límites de la fantaseada omnipotencia en lo personal y la autonomía del objeto carrera, la Psicología.
El egreso implica un reconocimiento social que trasciende lo personal, y el vínculo con un rol que implica la dinámica de los aspectos más maduros de la personalidad. En este caso, el bagaje de experiencias , recursos personales y el reconocimiento de ayuda y asistencia profesional serán predictores de logro.
Teniendo en cuenta que en el taller 2011/12 el 80% de los asistentes elige la opción Trabajo Final de Investigación en detrimento de las opciones Prácticas Pre profesionales o Prácticas Supervisadas la tarea consistirá en investigar factores implicados en estas decisiones como así también abordar la dificultades emergentes en la realización de las prácticas mencionadas.
Nuestro trabajo actual está centrado en el relevamiento de los datos respecto del impacto de la posibilidad de egresar eligiendo una práctica en una especialidad de la Psicología, lo que supone una elección en base a intereses profesionales.
Las problemáticas observadas refieren a dificultad en los trayectos de formación, existe la exigencia de presentación de un curriculum en la entrevista de admisión a la práctica elegida, si bien el certificado analítico no es excluyente, brinda datos que evidencia la cualidad del trayecto de aprendizaje y dinámica del rol de estudiantes, incidiendo en ser incluido en la etapa de egreso.
Una vez seleccionados, emerge la problemática en la adecuación al rol de supervisando, la elección de un encuadre de trabajo, y temores e inseguridad al trabajar en un campo real de demandas a la Psicología.

BIBLIOGRAFIA

Asisenson, D. (2004), Juventud, educación y trabajo. Ed Noveduc. Bs. As.

Blleichmar, S. (2005) La subjetividad en riesgo, Ed Topia.Bs. As.

Bohoslavsky, R. (2004) La orientación vocacional, la estrategia clínica Ed Nueva Visión Bs. As.

Casullo, M. (1994) Proyecto de vida y decisión vocacional. Ed Paidós Bs. As.

Di-Domenico, C., Vilanova, A. (1999) Formación de psicólogos en el MERCOSUR. Ed.U.N.M.D.P.

Guichard, J. (2006) Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación. Rev. Orientación y Sociedad Vol.6 2006 Ed Fac. Psicología U.N.La Plata.

Messing, C. (2007) Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Ed Noveduc Bs As.

Passera, J., Peralta, V.: Evaluación de prácticas sitematizadas para la adquisición del rol profesional. 2008 Actas II Congreso de Psicología Fac. Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

EL CAMINO HACIA LA LECTURA CRÍTICA DE LOS MEDIOS: HIPÓTESIS INFANTILES SOBRE EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE NOTICIAS

Perelman, Flora; Estévez, Vanina; López Broggi, Olga Liliana
Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Se presenta una investigación cuyos dos objetivos son indagar las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias, y explorar situaciones didácticas que posibiliten leer críticamente la información mediática. Se analizan resultados del primer objetivo desde el Constructivismo Relacional. y la Teoría Crítica del Discurso. Se trata de una investigación exploratoria con un diseño cualitativo de casos. El instrumento utilizado actualmente para avanzar en el desarrollo de las hipótesis es la entrevista clínico crítica realizada a cuatro niños de tercer grado de sector medio, seleccionados luego del análisis de sus dibujos y argumentos sobre el proceso de producción de noticias generados en el aula. Los resultados evidencian una íntima relación entre la finalidad adjudicada a los medios y la adopción de una posición más ingenua o más crítica. Los que sostienen hipótesis más ingenuas conciben sólo la finalidad informativa, mientras que los que adoptan una postura más crítica sustentan la hipótesis de que en los medios la finalidad de información convive con la de captación. Los primeros sostienen la idea de noticia como fiel reflejo de la realidad, mientras que los segundos plantean la dicotomía verdad-mentira. No hallamos niños que conciban las noticias como interpretaciones del mundo realizadas desde diversas perspectivas.

Palabras clave
Lectura, Noticias, Constructivismo, Infancia

Abstract

TOWARDS A CRITICAL READING OF THE MEDIA: CHILDREN HYPOTHESES ABOUT THE NEWS MEDIA PRODUCTION PROCESS

We present a research whose goals are: firstly, to inquire children conceptualizations about the production of news, and secondly, to explore teaching situations that allow critical reading of messages communicated in media news. We analyze the results of the first goal through Relational Constructivism and Critical Theory of Discourse. This is an exploratory research with a qualitative case design. The instrument currently used to advance in the development of the hypotheses is the clinical critical interview performed on four third grade children from middle class selected after analyzing their drawings and their discussions on the news media production process produced in the classroom. Results show a close relationship between the purpose attributed to the media and the adoption of a more naive or more critical point of view. Those who argue naive hypotheses only conceive the informational purposes, while the others suggest the truth-lie dichotomy. We don't find children conceiving the news as interpretations of the world made from different perspectives.

Key words
Reading, News, Constructivism, Childhood

El análisis de cómo los medios construyen la realidad en la producción de noticias es central en la formación de los estudiantes como ciudadanos. Pertenecemos a una cultura que no puede entenderse al margen de los medios de comunicación ya que se han convertido en las agencias centrales de producción simbólica de las sociedades contemporáneas (Pinto, 2003, Martín-Barbero, 2002). Los medios constituyen instituciones sociales, económicas y políticas que no sólo ofrecen información, sino también pautas y modelos de comportamiento, trasmiten representaciones sociales que permeabilizan nuestras vidas (De Fontcuberta y Borrat, 2006).

El propósito de la investigación que presentamos[1] es indagar, desde el marco de un constructivismo situado, las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias mediáticas para, en una segunda etapa, diseñar y poner a prueba secuencias didácticas que propicien el avance de los conocimientos que posibiliten su lectura crítica.

Si bien ya a partir de la década del '80 surge, en diferentes ámbitos y en particular en el discurso de organismos internacionales (UNESCO, 1980), la preocupación por generar instancias de análisis y reflexión respecto de la articulación de Comunicación y Educación, el debate abierto ha ido constituyendo un territorio con aportes de diferentes disciplinas donde se observa una carencia de investigaciones psicológicas. Es así que las investigaciones incursionan en la lectura crítica (Luke & Elkins, 2002; Morgan & Ramanathan, 2005; Oliveras & Sanmartl, 2005; Paul & Eleder, 2005) y más específicamente en las alfabetizaciones mediáticas (Buckingham, 2011; Kress, 2003; Martinez-Fresneda, 2008; Pérez de Pérez, 2009). Estos estudios sirven como importantes antecedentes ya que *describen*, en términos de la sociología de la cultura, las prácticas contemporáneas de niños y jóvenes con los medios, y *prescriben* modalidades de enseñanza, aunque no se centran en la elaboración cognitiva realizada por los sujetos en sus prácticas sociales con los medios.

Nuestra investigación está enmarcada en un constructivismo situado en su versión crítica. Al tratarse de conocimientos de dominio sobre el mundo social, suponemos que los conceptos sobre la producción de noticias mediáticas se elaboran modulados por las prácticas sociales, las que son indisociables de la transmisión de creencias sociales que las mediatizan (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010:169) De modo que esta mirada incluye la consideración del contexto de los sujetos así como sus espacios de práctica; espacios en los que circulan las representaciones sociales que, en su apropiación, conforman la identidad y la pertenencia social (Duveen, 2000; Palacios y Castorina, 2010). Por su parte, según nuestro enfoque, los niños no enfrentan directamente el objeto social de conocimiento ya que dicho objeto (en nuestro caso, las instituciones mediáticas productoras de noticias) los tiene como "blanco de su actividad" y estas condiciones pueden limitar el distanciamiento

necesario para abstraer las propiedades del objeto. Es así que la elaboración cognoscitiva se genera en una dialéctica entre el carácter constructivo de la elaboración conceptual, la intervención de las instituciones mediáticas y las creencias colectivas.

Asumir una posición crítica ante la información provista por las noticias supone reconocer que los medios productores son instituciones que pertenecen a determinados grupos de poder al interior del campo social (Bourdieu, 1997) y que tienen una doble intención en permanente conflicto: *finalidad informativa*, de hacer saber y *finalidad de captación*, de hacer sentir, que debería tender hacia opciones estratégicas de espectacularización de la información, y satisfacer el principio del placer produciendo efectos de seducción (Charaudeau, 2003)

En los análisis previos, hemos hallado una aproximación conceptual progresiva al proceso de producción de noticias en alumnos que cursan distintos grados de escuela primaria (entre 3° y 7°), que pertenecen a sectores sociales diferentes[2]. Detectamos un progreso en las ideas que va de una conceptualización centrada en las instancias más visibles (la noticia como discurso trasmisor de acontecimientos públicos y su proceso de circulación en diversos dispositivos) hacia las instancias más invisibilizadas por las empresas mediáticas (los procesos de producción) (Bertacchini, Capria y Pierri, 2011; Perelman y Nakache, 2011, 2012; Perelman, Nakache y Estévez, 2013). A partir de dichos resultados, decidimos focalizar nuestra indagación actual sobre los procesos de producción de noticias.

DECISIONES METODOLÓGICAS

Se trata de un estudio cualitativo de casos de tipo exploratorio. Se utilizó como instrumento de recolección de datos entrevistas clínico-críticas siguiendo los lineamientos del constructivismo piagetiano[3]. Se siguieron a cuatro estudiantes de escuela primaria de sector social medio, seleccionados a partir del análisis de los datos obtenidos en la instancia anterior: dibujos realizados en grupo en el aula y sus argumentos y debates generados en el intercambio colectivo.

Los datos recogidos fueron transcriptos y analizados siguiendo los lineamientos del Método Comparativo Constante (Glasser y Strauss, 1967; Sirvent, 2003) a partir del cual se busca trabajar con la emergencia de categorías y subcategorías de análisis como un proceso dialéctico desde la empiria a los conceptos, lo que lleva a sucesivas aproximaciones hasta lograr cierta 'estabilidad' y ordenación de las categorías, generando una "teoría de base".

RESULTADOS

Las entrevistas clínicas permitieron acceder a las ideas infantiles sobre las finalidades de los medios en la producción de noticias, las dinámicas de funcionamiento de las instituciones mediáticas y los procesos de selección y transformación que generan al convertir en noticia aquello que sucede en el mundo. En el análisis de estas dimensiones hallamos que la finalidad que los niños le adjudican a los medios direcciona la adopción de una posición más ingenua o más crítica frente a las noticias. Es así que los que sostienen las hipótesis más ingenuas son los que conciben sólo la finalidad informativa, a diferencia de los que adoptan una postura más crítica al sustentar la hipótesis de convivencia de la finalidad informativa y la de captación.

La hipótesis de la finalidad exclusivamente informativa

Darío y Facundo consideran que los medios tienen sólo la finalidad de informar al ciudadano. Ambos se representan las instituciones mediáticas responsables del proceso de producción, pero con distintos niveles de complejidad.

Darío (9 años, 4 meses) reconoce la existencia de una "empresa" cuya tarea central es recibir la información y distribuirla, enviándola "por señales" a los distintos medios.

- En estas empresas, ¿qué hacen cuando reciben la información?
- *La mandan por señales a otro lado (…) a un canal, o a un diario o la ponen en el diario o en la compu.*

Su función es asegurar que "esté todo bien" y que llegue la información a los lugares de distribución que estén interesados en recibirla.

- ¿Qué hacen los que manejan todo?
- *Que ya esté todo bien, que llegue*.
- Estas noticias, ¿van a todo el mundo?
- *No, por ahí alguna va a un lugar, otras van a otro. Porque a algunos, no sé, no le importa tanto.*

Al preguntarle si se procesa la información antes de su distribución, Darío señala la posibilidad de que los datos obtenidos en el registro del testigo sean transformados.

- Ese señor (se refiere al representado en el gráfico realizado en el aula, que va a registrar la información al lugar del hecho) viene acá, a la empresa (representada en el gráfico como un edificio) y cuenta: -Vi un accidente y estas son las fotos. Los que están en la empresa, ¿así tal cual lo mandan?
- *No. Por ahí lo cambian.*

Lo interesante es el propósito que este niño le asigna al proceso de elaboración de la noticia:

- ¿Por qué lo cambian?
- *Para que lo entiendan más.*
- ¿Y qué es lo que puede hacer para que se entienda? ¿Se pueden agregar, sacar cosas?
- *Sacar no. Por ahí agregar. Que fue un choque por tal cosa*.
- Entonces vos decís que le pueden cambiar cosas.
- *No sé. De la forma en que lo dicen.*

Darío considera que las noticias son producidas con una finalidad informativa, para que el público las pueda entender mejor. Los periodistas pueden agregar (nunca sacar información) para explicar las razones por las cuales un hecho sucedió ("que fue un choque por tal cosa"). Es necesario que el relato refleje lo más posible los hechos-fuente utilizando los datos del periodista que grabó personalmente el suceso. Es evidente que para este niño los medios tienen un rol netamente benefactor, se ocupan de registrar fielmente lo sucedido, explicarle a la gente para que comprenda mejor y asegurar que la información les llegue a través de los distintos soportes.

También ***Facundo*** (9 años 4 meses) concibe un espacio de producción que sólo procesa la información y la distribuye. Piensa que el orden de las noticias se vincula con la importancia de los temas y señala que hay un poder que lo define.

- *No sé, ponele las de la política, siempre las noticias se la dan a Cristina y Cristina resuelve a ver cuáles van primero.*
- ¿Cuáles serían noticias de política?
- *No sé ponele, que murió Néstor Kirchner, ¡Néstor Kirchner era el esposo de la presidenta! No sé, ponele que Macri ya no quiere ser más gobernador…Y eso lo tiene que decir Cristina.*
- ¿Y Cristina decide?
- *Ponele están las de la política, imagínate que Macri ese día no quiere ser más gobernador de la Ciudad, entonces otro día hubo un choque y Cristina quiere poner primero lo de la política y después lo del choque.*

La presidenta determina el orden de importancia en el caso de las noticias políticas. En cambio, hipotetiza que en las noticias no políticas hay un circuito de toma de decisiones que complejiza el tipo de tareas y la modalidad de funcionamiento de la organización.

- *Hay un circuito. Está el jefe, el jefe es el que manda al otro a que vaya a pasar las noticias. Después, el de la noticia le pasa al de la tele. El de la tele le pasa al del diario, el del diario le pasa a la compu.*

La información circula así por los distintos medios a partir de la puesta en marcha de una cadena de decisiones iniciada por un jefe "que manda" a cubrir una noticia.

Sin embargo, a pesar de que puede comenzar a dilucidar la presencia de ciertos procesos de decisión temática, distinguir entre noticias políticas y no políticas, y también concebir el proceso de circulación de noticias, no llega a conceptualizar que cada medio construye un discurso sobre los acontecimientos desde un punto de vista diferente. Los espacios de producción se limitan a la jerarquización de lo noticiable, y elaboran una sola versión de la realidad.

- Vos me dijiste recién el tema Candela. ¿Podría ser que en un programa lo cuenten de determinada manera y en otro programa lo cuenten de otra?... Pasó lo mismo, mataron a Candela ¿pero puede haber diferencias?

- *No, para mí no puede haber diferencias. En un canal hay esto y en otro canal hay otro…pero lo mismo. Aparte ¿no viste que aparece que están en vivo?*

Las fuentes directas, el testimonio presencial, la cobertura en terreno, y la imagen, constituyen el reaseguro de la fiabilidad de la información: si se ve, se valida la información. Con esta aproximación certera al mundo empírico, que para Facundo está rigurosamente probada, las noticias trasmitidas son las únicas posibles.

Parecería entonces que el proceso de selección y jerarquización temática es más "visible" inicialmente para los receptores porque supone una constatación: no todo lo que sucede en el mundo se convierte en noticia y no todos los medios ordenan de la misma manera las informaciones. Hay observables. Pero, concebir la selección y jerarquía no significa que se logre pensar que lo que se eligió y ordenó es realizado desde una perspectiva particular y según intereses empresariales para conseguir captar la adhesión de la instancia receptora.

La hipótesis de la convivencia de las finalidades informativa y de captación

Luciana y Javier comienzan a considerar el propósito de información conviviendo con el propósito de captación. Así, piensan que los medios no sólo seleccionan y jerarquizan la información sino que además realizan operaciones de edición y transformaciones discursivas para conseguir más lectores.

Luciana (8 años, 2 meses) piensa que la intención primordial del noticiero es captar la atención de mucha gente y esto puede conducir a que no siempre se diga exactamente la verdad.

- *Hay algunas cosas que en el noticiero son verdad y otras, mentira.*
- ¿Por qué puede decir algo que sea mentiroso?
- *Porque algo que sea muy interesante lo pueden decir la verdad, pero algo que sea tan aburrido lo pueden decir mentira. Pero la mayoría de las veces…dicen lo más interesante y que es verdad*
- ¿Por ejemplo? ¿Qué sería para vos interesante?
- *Un choque de muchos autos.*
- Eso qué es: ¿interesante?, ¿verdadero?
- *Verdadero e interesante. Porque puede haber una cosa que se lo crea mucha gente para que lo vean más.*
- ¿Por qué tendría que verlo mucha gente?
- *Porque no les gustaría que hagan un programa y lo vean dos personas.*

Es así que concibe que los medios producen múltiples procesos de transformación en la edición de las noticias, tales como:

1) Contar algo que no sucedió, mencionando que el fenómeno se produjo en otro país para que los receptores no puedan corroborarlo.
- ¿En qué mentirían?
- *Como que cayó una bomba, que se derrumbó un edificio pero que no se derrumbó, en otro lugar porque después lo podríamos ver.*
- Pero eso fácilmente se daría cuenta la gente, porque dicen: - Ah! Ahí no es porque yo vivo enfrente, por ejemplo, y no se derrumbó nada.
- *No, en otro país*

2) Exagerar sobredimensionando el acontecimiento.
- *Como… no sé... un choque…podés mentir, decir que es de muchas personas pero hay pocas*

3) Procesar imágenes, ponerles acción agregando y quitando partes
- ¿Qué hacen con la imagen?
- *La "remodelean".*
- La modelan decís vos. Y ¿qué te imaginas que hacen?
- *Es como que hay una imagen y es aburrida, le ponen más diversión.*
- Y ¿cómo sería una imagen más divertida?
- *Con mucha acción.*
- Y ¿cómo puedo hacer para que tenga más acción?
- *Le podes sacar algo y agregarle algo. Por ejemplo, se derrumbó el edificio y le sacás, no sé, una parte del edificio y le ponés una ventana enorme.*

Sin embargo, todos estos procesos de transformación dependen del acontecimiento que cubre la noticia.

- *En la jura de la Presidenta no, porque si le ponemos acción no es real, entonces a la Presidenta no hay que ponerle eso. Y si hay alguien perdido, más acción me parece que sí.*

La posibilidad de "transformar" el discurso o las imágenes es pensada para ciertos hechos. Para otros se presenta lo "real" sin ningún procesamiento. Se sigue sosteniendo así la concepción de que es posible reflejar algunos hechos a pesar de que se comienza a concebir ciertos procesos de transformación discursiva de la información.

Javier (8 años 4 meses), a diferencia de los niños analizados hasta ahora señala la presencia de mecanismos de poder en todas las decisiones informativas que realizan los medios.

- Vos decís, se publica lo que es importante, pero ¿hay alguna persona ahí que lo decide? ¿Son muchas?
- *Sí, son muchas.*
- ¿Quiénes son?
- *Los políticos*
- ¿Los políticos deciden, por ejemplo, si es que publican un choque o no?
- *Sí.*
- ¿Trabajan acá adentro los políticos, en la empresa?
- *Algunos.*
- Y ¿de qué trabajan ahí?
- *Deciden lo que se publica o no se publica.*

Claramente, reconoce la existencia de un juego de poderes que proviene tanto del exterior como del interior de la institución mediática en la que los políticos tienen la potestad de intervenir en el proceso decisorio. Y supone que dicha acción es realizada de modo "invisible" en las propagandas.

- Los políticos ¿cuándo entran a tomar decisiones en esta charla con los periodistas? ¿Antes, durante, después, todo el tiempo?
- *Cuando está la propaganda.*
- Y ¿qué le dicen por ejemplo en la propaganda?
- *Ahora tienen que mostrar este choque.*

Advierte la diversidad de perspectivas ofrecidas por los diferentes canales. No se dice lo mismo sobre un acontecimiento porque son otras empresas y otros políticos.

- ¿Puede ser que una misma noticia, por ejemplo este choque, se

cuente de manera distinta en cada empresa o en cada canal como vos me decías?

- *Sí, porque…son otras empresas, los otros políticos le dicen cosas… pero que son diferentes.*

A lo largo del intercambio, este niño precisa que hay medios que mienten utilizando diversas estrategias discursivas: pueden agregar información sin decir qué agregan, quitarla (dejan "de decir lo menos importante") o modificarla (dicen "que llevaba droga y no llevaba droga").

- ¿Puede ser que algún canal cuente una noticia y cuente algo diferente?
- *El diario Clarín miente.*
- ¿Y por qué te parece que miente el diario Clarín?
- *A mí me parece que miente porque quiere que lo lea más gente.*
- ¿Quiere que lo lea más gente? Y ¿qué hace con la noticia "para mentir"? Algo que sucedió, que le sacaron la foto y todo ¿cómo hace para contarlo mintiendo?
- *Le pueden agregar algo más, pero no dicen qué agregaron.*
- ¿Y puede ser al revés, que saquen algo, que dejen de decir algo?
- *Sí, también, que dejen de decir lo menos importante, como que se rompió el auto. Y también dicen que cambió, llevaba droga, pero no llevaba droga.*

Para Luciana y Javier, el propósito informativo convive con el propósito de captación. La posibilidad de pensar la presencia de ambos propósitos los conduce en este momento a cuestionar el status de verdad de algunas informaciones. Pero, al suponer que algunos medios dicen la verdad y otros mienten, sostienen implícitamente la idea de que efectivamente hay una verdad, esto es, que es posible que ciertos discursos coincidan exactamente con la realidad de los hechos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Al ser receptores asiduos de los medios, los niños construyen hipótesis sobre el proceso de producción de noticias. El diálogo propiciado en la entrevista clínica y los pedidos de explicitación y justificación permitió que objetivaran este proceso, lo que los condujo de a momentos a que se detuvieran en el análisis de cuestiones en las que antes no habían reparado. Es así que, al disponer de un espacio y tiempo de reflexión, lograron delinear la materialidad de los medios de comunicación en tanto organizaciones sociales y las finalidades que persiguen.

En primer lugar, todos los niños consultados conciben los medios como organizaciones sociales (para algunos se trata de "empresas") en las que se representan instancias de decisión de diverso nivel de complejidad. Mientras que unos piensan en organizaciones que deciden internamente el tratamiento de la información bajo la égida de un jefe, otros hacen referencia al vínculo que los medios tienen con el poder político, enmarcando así el proceso de producción en un contexto interinstitucional. Existe un poder que interviene en la institución mediática, un poder que le pone límites y, en algunos casos, marca el contenido definiendo qué noticias van y cuáles no.

En segundo lugar, no todos sostienen las mismas hipótesis sobre las finalidades mediáticas. Algunos conciben sólo la finalidad informativa y piensan que la noticia trasmitida es un fiel reflejo de la realidad. Otros vislumbran la intencionalidad de atraer a los receptores y esto los conduce inevitablemente a la sospecha. Ya no hay una sola verdad indiscutible como en la primera hipótesis, las versiones diferentes que circulan en los medios se convierten en observables, la credibilidad se pone en cuestión y así se plantean la dicotomía entre la verdad y la mentira. Es evidente que en el desarrollo de estas hipótesis no se perfila todavía la idea de que todos los medios tienen sus intereses, sus decisiones editoriales y adoptan un punto de vista. Parece muy complejo comprender que siempre hay una construcción de lo real desde una perspectiva particular.

Recordemos que los medios transmiten representaciones sociales, metáforas y creencias sobre el propio rol en la sociedad en su objetivo de captar mayores audiencias. Más precisamente, despliegan expresiones acerca de la neutralidad u objetividad de la información. Y es evidente que la multiplicidad de acciones ejercidas por los medios constituye una restricción (en el sentido de ser obstáculo y facilitador) para el avance de las ideas sobre la producción de noticias. Sin los saberes construidos en la participación social es imposible conceptualizar, tiene que haber compromiso con el objeto social para poder pensar sobre él. Pero, para progresar en las ideas, es ineludible el distanciamiento, convertirlo en objeto de reflexión para resignificar esas primeras interacciones signadas por el compromiso. (Castorina y Baquero, 2005)

Parecería entonces que la posibilidad de la lectura crítica de los productos mediáticos, tan íntimamente vinculada con el ejercicio de la ciudadanía, requiere de la presencia explícita de situaciones e intervenciones que permitan a los estudiantes desplegar sus hipótesis sobre los medios, problematizarlas, acceder a otros puntos de vista, a aspectos no advertidos, a perspectivas no concebidas previamente y avanzar en la construcción de nuevos saberes. Nuestro segundo objetivo de investigación se dirige en esta dirección.

NOTAS

[1] Proyecto trianual consolidado, código 20020090100238, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para el período 2010-2012. Facultad de Psicología, Cátedras de Psicología y Epistemología Genética I y Psicología Educacional I. Directora: Flora Perelman. Co-directora: Débora Nakache. Integrantes: Patricio Román Bertacchini, Olga López Broggi, Jimena Dib, Vanina Estévez, Mariana Ornique, María Elena Rodríguez y Gabriela Rubinovich.

[2] Se utilizaron, como instrumentos de obtención de datos, dibujos individuales y grupales del proceso de producción de noticias en los medios y observaciones de aula. Se recolectaron 215 dibujos individuales, 29 grupales y 14 observaciones en escuelas primarias públicas que participan del programa Medios en la Escuela y en escuelas privadas del Gobierno de la Ciudad.

[3] Todas las entrevistas fueron realizadas por Vanina Estévez.

BIBLIOGRAFIA

Bertacchini, P.R., Capria, P., Pierri, C. (2011) Ideas infantiles sobre la producción de noticias: un estudio exploratorio sobre prácticas de lectura crítica de chicos en edad escolar. Memorias del 3º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Conocimiento y escenarios actuales", Tomo 4, 37- 43.

Bourdieu, P. (1997) Sobre la televisión. Anagrama: Barcelona.

Buckingham, D. (2011) Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium. London: Royal Institute of British Architects (10-06-2011).

Castorina, J. y Baquero, R. (2005) Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Castorina, J., Barreiro, A. y Carreño, L. (2010) El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En J. A. Castorina y M. Carretero (eds) La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires: Paidós.

Charaudeau, P. (2003) El discurso de la información. La construcción del

espejo social. Barcelona: Gedisa.

De Fontcuberta, M. y Borrat, H. (2006) Periódicos: Sistemas complejos, narradores en interacción. Buenos Aires: La Crujía.

Duveen, G. (2000) Piaget ethnographer. Social Science Information, 39, 79-97.

Glaser, B. y Strauss, A (1967) The discovery of grounded theory. Chicago. Aldine Publishing Company.

Kress, G. (2003) Literacy in the new media age. London: Routledge.

Luke, A. & Elkins, J. (2002) Towards a critical, worldly literacy. Journal of Adolescent Adult Literacy, 45, 668-673.

Martín Barbero, J. (2002) La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Norma.

Martínez-Fresneda, H. (2008) El diseño periodístico, clave en la lectura crítica de la prensa. Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación, España, XV (30), 179-184.

Morgan, B. & Ramanathan, V. (2005) Critical literacies in language education: Global and local perspectives. Annual Review of Applied Linguistics, 151-169.

Oliveras, B. y Sanmarti, N. (2009) Lectura crítica, una herramienta para mejorar el aprendizaje de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Barcelona, pp. 927-931.

Paul, R. & Eleder, L. (2005) The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Dillon Beach CA; Foundation for critical thinking from.

Palacios, M. y Castorina, J. (2010) Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños. En Castorina, J. A. (Comp) Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Perelman, F. y Nakache, D. (2011) Noticias y Medios. Conceptualizaciones infantiles de un objeto social complejo. Memorias del 3º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Conocimiento y escenarios actuales", Tomo 4, 31- 37.

Perelman, F. y Nakache, D. (2012) ¿Cómo conciben los niños el proceso de construcción de las noticias? Lectura crítica y representaciones sociales infantiles. Ponencia seleccionada para ser publicada en el 15º Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro, organizado por 38º Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

Perelman, F., Nakache, D. y Estévez, V. (2013) Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. XIX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, 363-373.

Pérez de Pérez, A. (2009) El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior. Caracas: Letras v.51 n.78.

Pinto, M. (2003) Correntes da Educação para os Media em Portugal: Retrospectiva e Horizontes em Tempos de Mudança. In: Revista Ibero-Americana de Educação, 32, 119-143.

Sirvent, M. (2003) El proceso de investigación. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

UNESCO (1980) Un solo mundo, voces múltiples. Informe de la Comisión McBride. Editorial Fondo de Cultura Económica, México

ALGUNOS DATOS EMPÍRICOS SOBRE LA COMPETENCIA EN LA NOTACIÓN DE CITAS TEXTUALES EN UN GRUPO DE INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD

Raventos, Marta Elena
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

Resumen
Para apreciar la competencia en la notación de citas textuales y el manejo de diferentes tipos de comillas, se propuso a un grupo de ingresantes en la universidad (N=36) que citaran textualmente un párrafo que incluía palabras ya entrecomilladas, como parte de un trabajo escrito áulico. Se les pidió enlazar la cita a su propio texto con una de cinco frases de apertura o cierre establecidas previamente. El análisis de los resultados muestra, por un lado, que dos de cada diez alumnos no enmarcan el párrafo citado con comillas, y por otro, que sólo entre 4 y 5 de cada 10 diferencian gráficamente ambos casos (comillas externas e internas). La mayor dificultad en la inclusión de un segundo discurso al propio se manifiesta en el uso de la puntuación: 6 de cada 10 usan incorrectamente los signos de puntuación para unir la frase de apertura o cierre con el párrafo citado; similar proporción de errores se observa en el uso de la mayúscula inicial. La respuesta a cuestionarios posteriores, así como el uso peculiar de algunos signos de puntuación para esta función, parecen revelar carencia de información ortográfica adecuada para la notación textual.

Palabras clave
Comillas, Argumentación, Escritura, Ortografía, Puntuación

Abstract
SOME EMPIRICAL DATA ABOUT THE NOTATION OF TEXTUAL APPOINTMENTS IN A GROUP OF UNIVERSITY STUDENTS
It was asked a group of students of the first year of the university (N=36) to write textually a paragraph that included words already in quotation marks.The aim was to evaluate the competence to write textual appointments with more than one type of inverted commas. This quotation had to be opened or closed by one of five phrases previously established. The analysis of the results show, first, that two out of ten students do not frame the paragraph quoted inside quotation marks, and secondly, that only between 4 and 5 out of 10 differ graphically both cases (external and internal quotation marks). The greatest difficulty in the inclusion of a second speech in their texts is manifested in the use of punctuation: 6 out of 10 used incorrectly punctuation marks to join the opening or closing sentence to the paragraph quoted. Similar proportion of errors is seen in the use of the initial capital letter. Responses to subsequent questionnaires and peculiar use of some punctuation marks for this function, seem to reveal a lack of adequate orthographic information for textual notation.

Key words
Quotation-marks, Argumentation, Writing, Orthography, Punctuation

I. Introducción

Cuando alguien se encuentra escribiendo un texto y se ve en la necesidad de citar las palabras de otro, debe insertarlas en su propio discurso de manera tal que no sólo queden claros los límites de lo que se está citando, sino además que se respeten las condiciones gramaticales y ortográficas (específicamente de puntuación) propias de un texto bien construido. Esto, que puede suponerse obvio y relativamente claro para cualquier persona con un trayecto educativo de doce o más años de formación, como son los egresados del nivel secundario, no siempre resulta así.

Trabajando con alumnos ingresantes en la universidad en el marco del proyecto 01/W014 del programa Ubacyt (1), quisimos apreciar cómo detectaban ellos las diferentes voces de un texto argumentativo polifónico, tomando como base para este reconomiento, la presencia de las comillas y otras marcas gráficas o tipográficas (2). Los resultados de nuestro trabajo nos mostraron que existían muchas más dificultades para detectar quién era el «citante» (el que había colocado las comillas), que para identificar a quién pertenecían las palabras citadas, sobre todo en párrafos donde el autor citado, a su vez, citaba a otro. De este modo, una gran proporción de los sujetos (entre la cuarta parte y la mitad, según los casos) decían, por tomar un ejemplo, que las palabras citadas en determinado pasaje pertenecían a Lavoisier, y cuando se les preguntaba, en un ítem posterior, quién había colocado las comillas que encerraban esa cita, muchos de los mismos alumnos marcaban, entre opciones múltiples, que era el mismo Lavoisier. Estos datos nos llevaron a suponer que una de las posibles razones de los errores detectados podría ser la *falta de prácticas de escritura de textos donde los sujetos debieran citar, ellos mismos, las palabras de otro.*

Como devolución de parte de los resultados, realizamos un intercambio de opiniones con los alumnos de uno de los cursos incluidos en la muestra (3), donde se discutieron las posibles razones de esas respuestas; sus comentarios y preguntas reforzaron nuestras conjeturas. En la oportunidad se les hizo notar el carácter de "pistas" que brindan para la comprensión de las diferentes voces de un texto argumentativo, los diferentes tipos de comillas: bajas o angulares (« »), altas (“ ”) y simples (‘ ’) (4), así como el significado de usar un párrafo sangrado en diferente tipografía para citas extensas o qué funciones no corresponden a las comillas (5).

II. Recolección de datos

Para apreciar cuál era su competencia en la notación de citas con más de un tipo de comillas en el mismo párrafo, luego de quince días de esa charla, se realizó con el mismo grupo y en clase, un trabajo práctico -propio de la temática de la asignatura- en el curso del cual se les pidió que citaran por escrito un párrafo breve que tenía palabras entrecomilladas. La tarea se les facilitó proponiendo **frases** para introducir o cerrar la cita, sin indicar si, al escribirlas,

debían usar o no signos de puntuación (y en tal caso, cuáles). La tarea fue conducida por mí. Las cinco frases, de las cuales debían elegir una son las siguientes (entre corchetes se agregan los signos de puntuación esperados para enlazarlas con la cita):
1-dice el Prof. X al respecto *[dos puntos si es introductoria] [coma si cierra la cita]*
2-como dice el Prof. X *[dos puntos si es introductoria] [coma si cierra la cita]*
3-el Prof. X considera lo siguiente *[dos puntos, sólo introductoria]*
4-según el Prof. X *[dos puntos si es introductoria] [coma si cierra la cita]*
5-señala el Prof. X *[dos puntos si es introductoria] [coma si cierra la cita]*

III. Análisis de los datos

Queríamos analizar **tres aspectos** en la transcripción escrita del párrafo:
1)-La diferenciación gráfica del párrafo citado en relación con los enunciados propios (esperado: uso de comillas).
2)-La diferenciación gráfica de los signos de cita del párrafo (esperado: comillas bajas), en relación con las palabras entrecomilladas que ya aparecían en él y que (según lo esperado), conservarían sus comillas altas.
3)-La utilización coherente de alguna de las frases ofrecidas como introducción o cierre de la cita (esperado: con los signos de puntuación que correspondiera, según la frase elegida)

1. La delimitación del párrafo citado: uso de comillas.

• Fueron 36 los sujetos que entregaron el trabajo. De ellos, 2 lo dejaron incompleto.
• De los 34 sujetos restantes:
a)-27 enmarcaron el párrafo con comillas de algún tipo; este número representa una proporción de 8 cada 10 sujetos.
b)-6 reprodujeron el párrafo sin ningún tipo de comillas o marcas gráficas que identificaran como tales las palabras citadas.
c)-1 usó corchetes -en lugar de comillas- para enmarcar el párrafo.

2. Diferenciación entre palabras citadas y copia de palabras ya entrecomilladas

• De los 34 sujetos que completaron sus trabajos:
a)-33 mantuvieron entrecomilladas con comillas altas las dos palabras del párrafo que ya lo estaban, o usaron otra marca diferenciadora equivalente (ver a continuación).
b)-1 sólo las reprodujo sin entrecomillar.
• De los 27 que colocaron comillas externas:
a)-16 usaron comillas altas, similares a las comillas de las palabras citadas, de modo tal que el párrafo citado resultaba enmarcado por los mismos signos gráficos que las palabras entrecomilladas en su interior.
b)-**11 usaron comillas bajas**, diferenciando así ambos casos a través del uso de comillas diferentes (unas para citar y otras para reproducir palabras ya entrecomilladas). Como dato llamativo, una de las alumnas que utlilizó las comillas *bajas* angulares, las dibujó con su forma típica, pero del tamaño de paréntesis. Cabe acotar, también, que 3 de estos 11 sujetos escribieron diples (< >) en lugar de comillas, pero al ser preguntados, dijeron que su intención fue poner comillas bajas, y por eso los clasificamos aquí.
b)-de los 16 sujetos que usaron comillas altas para encerrar el párrafo (como consignamos antes), **4 usaron diferentes recursos gráficos** para *diferenciar las palabras ya entrecomilladas del párrafo:*
-1 usó comillas simples (‘ ’) para esas palabras;
-1 subrayó las palabras en lugar de entrecomillarlas (dijo que lo hizo para que no quedaran iguales los dos tipos de comillas; aunque el subrayado no es un recurso gráfico equivalente a las comillas, lo incluimos aquí);
-1 remarcó las comillas altas externas (recurso equivalente a las negritas tipográficas; justificación igual al anterior)
-1 cambió por bajas las comillas altas que el autor citado había utilizado en las palabras.
• De acuerdo con estos datos, **un total de 15 sujetos (11 + 4), de un total de 34**, **diferenciaron gráficamente** su propia cita de un párrafo, de las palabras ya entrecomilladas que figuraban en él. Esto representa una proporción de entre 4 y 5 sujetos de cada 10 (o, visto de otro modo, **más de la mitad de la muestra no las diferencia**). Veamos el párrafo con la diferenciación esperada:
Como dice el Prof. X: «La mayoría de los lógicos coinciden en afirmar que la Lógica tiene como objeto el estudio de los razonamientos para determinar su corrección o incorrección. Esta primera caracterización exige aclarar qué se entiende por “razonamiento” y por “corrección” en esta disciplina» (Suj.25) (Este sujeto también presenta la puntuación esperada; ver a continuación)

3. Signos de puntuación en las frases de introducción y/o cierre de la cita

• De los 34 sujetos, 30 eligieron usar la frase como introducción a la cita y sólo 4 como cierre de la misma.
• Menos de la mitad de los sujetos, 15, usaron alguno de los signos de puntuación esperados para unir la frase a la cita. **No usaron signos de puntuación, o los usaron incorrectamente, 19 sujetos** (casi 6 de cada 10), distribuidos de la siguiente manera:
-9 sujetos no colocaron ningún signo. Entre ellos están los 4 que escribieron la frase al final de la cita. Ejemplos:
-«… y por “corrección” en esta disciplina» señala el Prof. X. (suj.10.)
-Según el Prof. X “La mayoría de los lógicos […]” (suj.16)
-Dice el Prof. X al respecto la mayoría de los lógicos […] (suj.22. Sin comillas que indiquen la cita. Sin mayúscula inicial en la cita).

-4 sujetos colocaron un signo inadecuado. Ejemplos:
-Según el Prof. X, «la mayoría de los lógicos […]» (suj.26. Usa coma; sin mayúscula inicial en la cita)
-Dice el Prof. X al respecto. La mayoría de los lógicos […].(suj.32. Usa punto; sin comillas de cita).

-6 sujetos usaron atípicamente uno o más signos:
-la mayoría de los lógicos coinciden en afirmar que la Lógica tiene como objeto el estudio de los razonamientos para determinar su corrección o incorrección. Esta primera caracterización exige aclarar qué se entiende por “razonamiento” y por “corrección” en esta disciplina [señala el Prof. X] (suj.14. No usó mayúscula inicial ni comillas, y encerró la frase aclaratoria final entre corchetes).
-Según el Prof. X, … “La mayoría de los lógicos […]”… (suj.31. Usa coma en lugar de dos puntos; agrega puntos suspensivos antes y después de las comillas.).

• La frase más elegida fue la número 4: la eligieron 17 sujetos, todos como introductoria. El resto se distribuyó entre las restantes cuatro propuestas. Además, aparecieron otras dos versiones *sui generis:*
-Con respecto al estudio de la Lógica -como dice el Prof. X- [La mayoría de los lógicos coinciden en afirmar que la Lógica tiene como objeto el estudio de los razonamientos para determinar su corrección o incorrección. Esta primera caracterización exige aclarar qué se

entiende por "razonamiento" y por "corrección" en esta disciplina] (suj.4. Utiliza rayas para encerrar la frase, pero la coloca fuera de la cita, cuando precisamente las rayas así usadas indican una *aclaración en el interior* de la misma. Además, usa corchetes en lugar de comillas para enmarcar el párrafo).

-Según el Prof. X considera que: "la mayoría de los lógicos coinciden en afirmar que la Lógica tiene como objeto el estudio de los razonamientos para determinar su corrección o incorrección. Esta primera caracterización exige aclarar qué se entiende por "razonamiento" y por "corrección" en esta disciplina". (suj.29. Combina incorrectamente las frases 4 y 3. Utiliza dos veces las comillas altas)

4. Uso de mayúscula inicial en el párrafo citado.

El uso o no de mayúsculas en la transcripción literal del párrafo solicitado se planteó al analizar los escritos entregados por los sujetos de la muestra y no previamente. Dado que las frases introductorias propuestas inducían una cita en estilo directo (6), anunciada por los dos puntos, se asumió implícitamente que no habría dudas en colocar la mayúscula inicial del párrafo al citarlo. Si se colocaba la frase al final, la necesidad de mayúscula inicial era más clara aún. Sin embargo, hallamos que 8 sujetos transcribieron el párrafo sin mayúscula inicial. Paralelamente, ninguno de ellos utilizó signos de puntuación adecuados para anunciar o cerrar la cita, y sólo dos usaron comillas (ver arriba sujetos 14, 22, 26 y 29). Además hay otros 8 sujetos que, aunque colocan mayúsculas al comienzo del párrafo citado (y lo encierran entre comillas), esta mayúscula sigue a una coma o no hay signos entre el enunciado anterior (la frase) y el que se inicia con la mayúscula. Ejemplo:

-Según el Prof. X "La mayoría de los lógicos […]". (suj.16. Sin signos de enlace).

Resultan en total **16 sujetos, casi la mitad, los que cometieron errores** en el uso adecuado de la mayúscula inicial de la cita, errores íntimamente correlacionados con el uso inadecuado de signos de puntuación.

5. Diferenciación entre «citante» y «citado»

Al entregar su trabajo se le pidió a cada sujeto que contestara, en una hoja que se les daba impresa, dos de tres preguntas, según los casos. Las preguntas fueron:

1-En el párrafo que Ud. citó, ¿quién decidió colocar comillas en los términos ***razonamiento*** *y* ***correcto****?*

2-Si el párrafo que Ud. citó figura en su hoja encerrado entre comillas, ¿quién decidió colocar esas comillas? (si no usó comillas, pase a la pregunta siguiente).

3-Si el párrafo que Ud. citó figura en su hoja sin comillas externas, ¿cuál es la razón?

Estas preguntas tenían como objetivo provocar la autorreflexión y tematización de la tarea realizada, dados los errores observados en la identificación de los responsables de citas textuales en el anterior trabajo (como se indicó en la *Introducción*).

Los 27 sujetos que colocaron **comillas externas** contestaron en forma bastante similar: «yo decidí colocarlas, porque van comillas cuando se citan palabras de alguien», «yo fui el que lo decidió», «yo las coloqué, porque las citas van entre comillas», etc.

La respuesta prototípica de los 7 sujetos que no las habían colocado fue: «me olvidé» o «no me di cuenta».

Con respecto a las comillas internas, los 33 sujetos que las colocaron contestaron que quien había decidido colocarlas era el Prof. X. El único sujeto que no las había reproducido contestó que «alguien» las había colocado. Repreguntado sobre esa respuesta contestó que él creía haberlas copiado pero no lo hizo, y que eran «idea del autor».

IV. Reflexiones finales

La adquisición y manejo de los conocimientos propios de las disciplinas académicas, la discusión y defensa de posiciones epistémicas «sólo puede hacerse cuando se dominan ciertas competencias letradas básicas para tratar con textos académicos» (Marin, 2006:32). La comprensión y notación de un segundo discurso en un texto forma parte de esas competencias.

Algunos de los siete sujetos que respondieron por escrito que se habían «olvidado» de colocar comillas (ver III.5), agregaron al entregar el papel, verbalmente y con gesto de contrariedad, que «sabían» que debía usar comillas para citar un texto. Aceptando a modo de hipótesis que sí lo sabían, no podemos menos que concluir que ese conocimiento no estaba suficientemente integrado y disponible para ser utilizado en el momento de necesitarlo. Sin embargo, este grupo resultó minoritario. La mayoría -27 de 34- utilizó signos adecuados para indicar que estaban reproduciendo las palabras de otro en su texto: usaron comillas para enmarcar el párrafo citado. Como era esperable, todos ellos tomaron consciencia de quién era el «citante», puesto que eran ellos mismos. Aunque parezca un dato obvio, muchos no habían podido identificar quiénes eran responsables de varias citas en la lectura del texto anterior; de ahí la importancia de esta tematización de sus propias acciones a través de las preguntas posteriores a la escritura.

Paralelamente, resultó una tarea no tan sencilla -por lo menos para la mitad de los sujetos del grupo- diferenciar gráficamente, de su propia cita, las comillas internas del párrafo. Entre la mitad que las diferenció claramente, hay un grupo particularmente interesante. Los tres sujetos que usaron diples en lugar de comillas bajas externas, el que dibujó estas últimas del tamaño de paréntesis, los cuatro que usaron signos gráficos diferentes de las comillas altas en las palabras ya entrecomilladas e incluso los dos que usaron corchetes -uno en lugar de comillas y otro para encerrar la frase final-, todos ellos, estarían revelando **falta de información ortográfica adecuada** referida al uso de signos que enmarcan un segundo discurso. Son sujetos que tratan de diferenciar su propia cita, del uso que otro hizo de las comillas (por algo emplean notaciones gráficas *ad hoc*), pero parecen carecer de los conocimientos para hacerlo bien.

Mucho más difícil todavía les resultó usar signos de puntuación adecuados para la introducción o finalización de la cita con una frase que la enlazara al discurso propio. Esta vez, más de la mitad de la muestra cometió errores en el uso de signos de puntuación. Pese a tratarse de un formato sencillo, donde el discurso directo se imponía y, dentro de éste, el uso de los dos puntos (o la coma en el caso del cierre), seis de cada diez sujetos fallaron en este punto. Precisamente por no haber otras opciones posibles, puede hablarse de *fallas o errores de puntuación*.

Los errores en el uso de la mayúscula inicial del párrafo citado fueron cometidos por casi la mitad de los sujetos. Podrían ser tomados como otro índice de la falta de delimitación entre ambos discursos, o bien, en la misma línea de interpretación, como desconocimiento de formas adecuadas para marcar gráficamente ese límite.

Es en esta falta de integración correcta (*gramatical y ortográficamente* correcta) del segundo discurso en el discurso escrito propio, donde se manifiesta la inadecuación de los recursos de notación, compatible con falta de información y **escasa práctica** de escritura.

Del mismo modo que con el primer trabajo, se analizaron parte de las observaciones precedentes con el grupo. Uno de los aspectos que generó mayor interés (tomando como índice las preguntas efectuadas) fue el hecho de que la presencia de cada signo podría traducirse como una indicación precisa para el lector: «con estas

comillas señalo que acá comienzan -o terminan- palabras que pertenecen a X», «estas palabras que yo encierro entre comillas reproducen exactamente los enunciados de X», «si hay palabras entre corchetes significa que yo agregué/cambié algo del enunciado de X», etc. Para algunos, el hecho de que haya lectores que pueden manejar este código implícito en la escritura (en la puntuación, básicamente), resultaba un punto de vista novedoso, aspectos de un código parcialmente desconocido.

Se continuó con esta línea de microprácticas de escritura académica a lo largo del curso, "porque los modos de escritura esperados en la universidad difieren de aquellos requeridos en la escolaridad previa y no se aprenden espontáneamente" (Carlino, 2006:94). Algunas de esas tareas consistieron en transcribir en casa un párrafo extenso, con citas y más de un punto de vista sobre un tema, para luego analizar en clase los recursos de escritura del mismo, además de debatirlo grupalmente y evaluar la comprensión de *quién* dice *qué* en el texto; fundamentar el propio punto de vista, por escrito, sobre un tema que puede admitir varias posibilidades de interpretación (semejantes a los planteados por T. Kuhn en el texto que leyeron en primer término -ver Nota 2-), etc. Los análisis de los resultados serán publicados en próximos trabajos.

NOTAS

(1) *Proyecto Ubacyt 2011-2014*: "Léxico y gramática: una perspectiva teórico-aplicada y su extensión a otras áreas", dirigido por M. Giammatteo y codirigido por H. Albano.

(2) Ver Raventos, M.: "Comillas y marcas gráficas en la detección de las diferentes voces de un texto argumentativo", en esta misma publicación.

(3) La muestra original incluía 76 sujetos; en esta oportunidad, trabajamos con uno de los cursos de esa muestra (N=36, CBC, UBA, San Miguel, Gran Bs.As.), de la materia *Introducción al Pensamiento Científico*. Edad promedio de los sujetos: 19 años.

(4) Las comillas bajas y las altas figuraban en el texto que los alumnos habían analizado. Según la RAE (2010:380) «En los textos impresos, se recomienda utilizar en primera instancia las comillas angulares, reservando los otros tipos para cuando deban entrecomillarse partes de un texto ya entrecomillado».

(5) En el texto analizado previamente figuraba una cita extensa con este formato de párrafo sangrado. Sin embargo, tal como se informa en el trabajo que da cuenta de esos datos (ver Nota 2), encontramos que *el 52%* de los alumnos -de un total de 76-, consideraba incorrectamente que con esta convención gráfica el autor quiere resaltar ese texto *porque es importante* y no porque es una cita textual. Un porcentaje más reducido de sujetos consideró, asimismo, que la razón por la que algunos párrafos o palabras figuraban entre comillas era la intención del autor de indicar que eran importantes y, de ese modo, se destacaban. Se les aclaró en la devolución, que el recurso gráfico para ese fin es usar negritas, bastardillas o subrayado, pero no las comillas.

(6) En relación con el uso de mayúsculas en las citas textuales en estilo directo, la RAE (op.cit.:453) indica que se usarán mayúsculas tras los dos puntos que la anuncian; por ejemplo:

-El profesor dijo: «El signo llamado "diple" también se denomina "antilambda"».

Una excepción se da cuando la cita se inicia con puntos suspensivos, para indicar que se está omitiendo una parte del enunciado:

-El Martín Fierro termina afirmando: «… no es para mal de ninguno, sino para bien de todos»

Cuando se introduce una cita literal dentro de un enunciado en estilo indirecto, la cita se integra en éste último, debiéndose guardar la correlación gramatical y la cohesión enunciativa necesarias (RAE, op.cit.:382); en ese caso, la cita puede comenzar con minúscula:

-La función primordial de la puntuación no es reproducir la prosodia de los enunciados, pues «proporciona más bien información de tipo gramatical y pragmático (relativa a la intención comunicativa)» (RAE, op.cit.:287).

Un caso particular es el de las sentencias o refranes en estilo indirecto, que podrán escribirse con mayúsculas o minúsculas según la mayor o menor integración con el enunciado en el cual se inserten:

-Algunos opinan que «al que madruga Dios lo ayuda».

-Mencionaron muchos ejemplos donde no se cumplía el refrán «Al que madruga Dios lo ayuda».

BIBLIOGRAFIA

Carlino, P. (2006) "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo", en Signo&Seña, Número 16, pp. 71-118.

Marin, M. (2006) "Alfabetización académica temprana", en Lectura y vida, vol 27, nº 4, pp.30-39.

Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010) Ortografía de la lengua española, Espasa Calpe, Madrid.

COMILLAS Y MARCAS GRÁFICAS EN LA DETECCIÓN DE LAS DIFERENTES VOCES DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO

Raventos, Marta Elena
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

Resumen
En el trabajo se analiza cómo detectan las voces enunciativas en un texto polifónico argumentativo alumnos ingresantes en la universidad (N=76). Se buscó que tomaran como base del reconocimiento la presencia de comillas y otras marcas gráfico-tipográficas. Los sujetos leyeron un texto preparado ad hoc y luego respondieron un cuestionario de comprensión acerca de las funciones de las comillas en citas y marcas especiales de sentido en palabras y frases. Se analizan los porcentajes de respuestas a los ítems del cuestionario. Los resultados muestran que entre la cuarta parte y la mitad de los sujetos cree que el propio enunciador citado colocó en el texto las comillas de su cita, mientras que un porcentaje menor atribuye el carácter de textuales a enunciados parafraseados y no entrecomillados. A partir de los datos analizados se concluye que, en los sujetos de la muestra, es posible suponer falta de prácticas de escritura que incluyan notación de citas textuales, que los coloquen a ellos mismos en condición de citantes.

Palabras clave
Comillas, Argumentación, Escritura, Ortografía, Puntuación

Abstract
QUOTATION MARKS AND OTHER GRAPHIC SIGNALS IN THE DETECTION OF DIFFERENT VOICES OF AN ARGUMENTATIVE TEXT
The paper discusses the detection of enunciative voices in a polyphonic argumentative text, based on the recognition of quotation marks and other graphic and typographic marks. The sample consisted of first-year university students (N = 76). Students read a text ad hoc and then answered a questionnaire about the functions of quotation marks and special meaning of words and phrases quoted. We analyze the percentages of responses to the questionnaire items. The results show that between a quarter and half of the subjects believed that the same enunciative voice that is quoted, writes quotation marks in that same text, while a smaller percentage believed that paraphrases are direct quotations (although they are not inside quotation marks). Based on the analized data, it is possible to assume that students in the sample do not have enough practices of writing with quotes notation, especially when a paragraph in quotation marks includes another appointment.

Key words
Quotation-marks, Argumentation, Writing, Orthography, Punctuation

I. Introducción

La ortografía del español expresa no sólo aspectos fonográficos -relación entre fonemas y grafías en las palabras escritas-, sino también aspectos ideográficos de las escrituras alfabéticas. La *ideografía* se refiere a aspectos no verbalizables de la escritura (como los signos de puntuación, las mayúsculas, los blancos gráficos, etc.), que podrían calificarse como verdaderas «instrucciones» para la comprensión del lector. La ortografía literal (de las letras) también permite comprender inmediatamente el significado de palabras homófonas cuya escritura difiere ("hola" y "ola"), mientras que al hablar es necesario, a veces, aclarar de qué vocablo se trata ("hola" con "*h"* u "ola" sin "*h"*). Ocurre algo similar cuando se hace un típico gesto con las manos para indicar que una palabra que se está pronunciando iría entre comillas en la escritura.
Dentro de los subdominios ortográficos, la ***puntuación*** es el aspecto ideográfico por excelencia. Cada signo brinda una indicación específica para el lector: establece los límites de las unidades lingüísticas, o la modalidad de los enunciados o bien la omisión de una parte de los mismos (RAE, 2010). Aunque es cierto que se relaciona con aspectos prosódicos de los enunciados (como la *entonación*), «la puntuación proporciona más bien *información de tipo gramatical y pragmático* (relativo a las intenciones comunicativas), de modo que, cuando se escribe un punto [por ejemplo], se indica que en ese lugar termina un enunciado, un párrafo o un texto […].» (RAE, op.cit., p.287, cursivas mías).
Desde el punto de vista de la investigación psicogenética, ya lo había señalado Ferreiro (1996:157), «la puntuación es fundamentalmente un conjunto de instrucciones para el lector», y «su función primordial, para los usos contemporáneos de la lectura, es delimitar unidades de procesamiento».
Las ***comillas*** son signos de puntuación y, como delimitantes de unidades de procesamiento, son fundamentales para la comprensión de textos argumentativos polifónicos. A ello nos referiremos.

II. Las comillas

Estos signos de puntuación dobles, cuyo uso en español se remonta al siglo XVI, aparecieron primero como marcas semejantes a la diple actual (< >), que se colocaban en el margen de los escritos para llamar la atención sobre un pasaje determinado. Paulatinamente, las comillas pasaron a formar parte del texto mismo, para marcar citas textuales; a partir de entonces se convirtieron en signos de puntuación propiamente dichos. En la actualidad, «las comillas introducen y delimitan un segundo discurso, que se inserta en el discurso principal con algún fin. En su uso prototípico, las comillas sirven para enmarcar la reproducción de palabras que corresponden a alguien distinto del emisor» (RAE, op.cit.: 380). Hay tres tipos de comillas: las angulares o bajas, también llamadas latinas o españolas (« »), las inglesas o comillas altas (" "), y las simples (' '). «En los textos impresos, se recomienda utilizar en primera instancia las comillas angulares, reservando los otros tipos para cuando deban entrecomillarse partes de un texto ya entrecomillado» (RAE, op.cit.:380). Por ejemplo: *«Ana susurró mientras el jefe salía: "Parece que 'su majestad' no está de buen humor esta mañana…"».*
Cuando el texto a citar consta de varios párrafos, lo común hoy es citarlo en párrafo sangrado y con un cuerpo de letra más pequeño (1). De este modo, un recurso gráfico-tipográfico pasa a cumplir el mismo rol delimitador que cumplen normalmente las comillas.
Estas se usan también para marcar el carácter especial de una

palabra o expresión cuando corresponden a otro registro discursivo, provienen de otra lengua, o bien la palabra se usa en forma irónica (como las comillas simples en el ejemplo anterior) o con un sentido especial; ejemplo: «*No creo que esas tierras pudieran considerarse "desiertas" en aquella época».* El entrecomillado de *"desiertas"* marca un distanciamiento del enunciador con respecto al sentido que se le otorga al término, en ese contexto (2). Es éste uno de los casos en que las comillas se acercan a los recursos tipográficos, pues para esta función podrían ser reemplazadas por negritas o bastardillas (cursivas). Cabe destacar que *no es función* de las comillas resaltar una palabra o frase para darle énfasis en el discurso; esta función (que está en los orígenes de su aparición en los textos) es cumplida en la actualidad por los recursos gráficos: negrita, cursivas, subrayado, cambio de tipografía o color, etc.

Los alumnos que ingresan a la universidad deben manejar textos académicos, especialmente de tipo argumentativo. El género argumentativo, donde más de una voz suele entrar en debate, supone el uso y la comprensión de las citas textuales y de su notación gráfica, básicamente la puntuación representada por las comillas. En el primer abordaje de textos cuyo contenido es, por definición, novedoso y complejo para el estudiante (pues son los textos que, precisamente, deben *estudiar*), la información ortográfica y discursiva que aporta un signo de puntuación como las comillas, así como la aportada por los conectores léxicos (Raventos, 2009) o los recursos gráficos y tipográficos, pueden ser un primer anclaje para la comprensión del mensaje escrito. De allí la importancia de su manejo y conocimiento.

¿Hasta qué punto son interpretadas las «pistas» ortográficas que brindan las comillas en el texto? Su presencia ¿permite comprender, especialmente a lectores inexpertos, la concurrencia de varias voces enunciativas en un pasaje textual? ¿Son adecuadamente comprendidas cuáles son y cuáles no son las funciones de este signo de puntuación?

III. Materiales y recolección de datos

En el marco del proyecto 01/W014 del programa Ubacyt (3), diseñé una prueba que nos permitiera explorar el grado de reconocimiento de la función de las comillas en la polifonía textual argumentativa, es decir, en la concurrencia de varias voces *citantes* y *citadas*, en un texto académico. Preparé un texto *ad hoc*, de género argumentativo, sobre un tema relacionado con el programa de estudio. Los alumnos responderían luego un cuestionario sobre el mismo, acerca del uso de las comillas y otros recursos gráficos. Fue presentado sin mención de autor. La decisión de no consignar autor quería lograr el efecto de hacerlo «presente por ausencia», para tener en cuenta que siempre hay un «sujeto empírico» (en el sentido de Ducrot, 1986), un creador material del texto, esté o no consignado su nombre. En consecuencia, nos referiremos también aquí al «autor» o «enunciador básico» en forma genérica.

En el segundo renglón del texto aparece una frase donde las comillas marcan, en función denominativa, el concepto central sobre el que gira el texto. El primer párrafo incluye, además, voces diferentes a la del enunciador básico, en forma de citas textuales, donde uno de los citados es a la vez, citante; ello se indica por el uso de dos tipos diferentes de comillas (bajas y altas). La primera parte del texto se completa con una extensa cita textual en párrafo sangrado. En el primer renglón del mismo, las comillas enmarcan una frase cuyo enunciador corresponde a un "se" impersonal, casi en el orden de los refranes y sentencias.

Temáticamente, el texto se divide también en dos partes: en la primera, el enunciador básico cita y glosa palabras de un autor fuente (T.Kuhn), quien argumenta acerca de la complejidad de atribuir un descubrimiento científico a un sujeto único y a un momento puntual; ejemplifica el punto relatando los hitos en el descubrimiento del oxígeno, históricamente atribuido a Lavoisier. En la segunda parte, el mismo enunciador básico establece una analogía con la llegada de los españoles a América y la validez o no de atribuir el descubrimiento de este continente a determinada persona, en determinado momento. En este párrafo se utilizan comillas para marcar el sentido especial en que son usados los términos "descubrir"/ "descubrimiento" y "vio"/ "vieron" (el texto completo figura al final).

El texto se presentó en una hoja impresa, con los renglones numerados en el margen izquierdo para poder referirse a ellos en los ítems del cuestionario. Los alumnos contaron con 15 minutos para leerlo. Luego se les entregó otra hoja con un cuestionario de 10 ítems, los 8 primeros de respuestas cerradas, con opciones múltiples, y los 2 últimos, de completamiento, con cuatro subítems cada uno; los alumnos conservaban la hoja con el texto analizado mientras respondían. Se les alentó a preguntar acerca de todos los términos cuyo significado desconocieran. El encabezado y las indicaciones para completar fueron:

Análisis del uso de comillas y otros recursos de escritura en el texto *Reflexiones acerca de los descubrimientos científicos,* cuyo autor no se consigna, pero que denominaremos genéricamente como "El autor".

En los ítems 1 a 8, marcar la opción correcta. En los ítems 9 y 10, completar lo que corresponda.

Se otorgó un tiempo de 30 minutos para completar el cuestionario. La tarea se desarrolló el primer día de clase y fue conducida por mí. Las indicaciones para el trabajo mostraban a las claras lo que se esperaba de los alumnos: que centraran su atención en el uso de las comillas, tema sobre el cual giraban las preguntas. En forma colateral, un ítem del cuestionario (el último) se relacionaba con el uso de cursivas y de corchetes en agregados de autor a las citas textuales; las respuestas al mismo serán analizadas en otro trabajo. El cuestionario puede verse al final.

IV. Análisis de los resultados

1.-Las comillas en función delimitadora de citas textuales.

Analizaremos aquí los ítems de opción múltiple 1, 3, 4, 5, 8 y los subítems 9a y 9b, de completamiento. *(ver porcentajes de respuestas para cada opción en el cuestionario).*

• En el ítem 1 la mayoría, **el 45%,** indica, erróneamente, que se leen textuales de dos voces: el *autor* y T. *Kuhn*; Lavoisier es excluido. Sólo **el 26% señala correctamente** a tres enunciadores: el *autor*, T. *Kuhn* y J. *Lavoisier*. Sin embargo, hay otra opción (la "c"), además de la correcta ("b") que incluye a *Lavoisier*. Sumando estas dos (1b + 1c), un total de **47%** de sujetos identifican las tres voces.

Por otro lado, las palabras de J. Priestley sólo son *mencionadas* en estilo indirecto, tanto por el enunciador básico como por Kuhn, en el primer párrafo. Pues bien, el 21% de la muestra incluye a Priestley entre los citados textualmente (opción 1c).

• El ítem 3 se refiere a la primera cita textual de Kuhn. La misma se reproduce dentro de un enunciado en estilo indirecto (4), encabezada por un verbo de atribuición + el nombre del citado, y enmarcada por comillas bajas. ***El 63 % eligió la opción correcta.***

• El ítem 4 obliga a observar las comillas altas que encierran la cita de Lavoisier -el citado- (incluida en la otra cita enmarcada por las comillas bajas). Kuhn, el citante, introduce la cita sin solución de continuidad sintáctica, y sin subordinantes ni signos de puntuación introductorios, salvo las comillas. El ítem pide identificar qué están

indicando las comillas altas. ***El 75% marcó la opción correcta***.

• El ítem 5 se refiere al párrafo textual que aparece con sangrado, introducido en estilo directo por una frase que concluye con *dos puntos*. ***El 87% eligió la opción correcta***, reconociendo que reproduce palabras textuales de T. Kuhn

• En el ítem 8, la mayoría, ***el 52%*** de los alumnos, considera incorrectamente que con la convención gráfica del sangrado y cambio de tipografía se indica "que el autor quiere resaltar ese texto porque es importante", y no que la disposición gráfica especial se debe a que es una cita textual. Sólo ***el 35% marcó la opción correcta***.

• Los subítems 9a y 9b, de completamiento, como señalarámos, piden identificar quién colocó las comillas en los casos analizados en los ítems 3 y 4, es decir, quiénes son los citantes. ***Las respuestas fueron sorprendentes.***

En el subítem 9a, la mayoría, **el 50%,** cree que las comillas bajas que encierran el texto citado de Kuhn, las colocó Kuhn. Sólo ***el 39% completa correctamente***.

En el subítem 9b, la mayoría, **el 47%,** indica, otra vez erróneamente, que las comillas altas que encierran las palabras de Lavoisier las colocó Lavoisier, mientras un escaso ***25% completa correctamente la opción***, escribiendo "Kuhn".

• Los porcentajes de respuestas de los ítems del cuestionario permiten comparar *cuántos* sujetos eligen una u otra respuesta, cuantitativamente. Por ello, también analizamos cualitativamente, en algunos ítems relacionados, la trayectoria de sujetos identificados, para saber *cuáles* de ellos eligen *qué* opciones en cada caso. Los resultados, que se muestran a continuación, mantienen los altos porcentajes de respuestas erróneas.

• *Relación entre las respuestas de los sujetos al ítem 3 y al subítem 9a.*

¿Cuántos de ***los mismos alumnos*** que marcan la opción correcta en el 3b (dicen que Kuhn es el citado, 48 sujetos) están entre los que completan bien el 9a? Menos de la mitad: 21 sujetos. Por lo tanto, la mayoría, 24 sujetos que marcan 3b completan 9a diciendo que las comillas de la cita las colocó Kuhn; otros 3 dejan el subítem en blanco. En total, 27 responden erróneamente.

• *Relación entre las respuestas de los sujetos al ítem 4 y al subítem 9b.*

¿Qué marcan en el 9b ***los mismos alumnos*** 57 sujetos que en el 4c señalan que las comillas encierran palabras de Lavoisier? Menos de un tercio completan bien: sólo 16 sujetos. Otros 28 sujetos dicen que las colocó Lavoisier; 6 consideran que las colocó el autor del texto y 7 dejan el ítem en blanco. En total, En total, 41 (de 57) responden mal.

• *Relación entre las respuestas de los sujetos al ítem 4 y al ítem 1*

¿Cuántos de ***los mismos alumnos*** que indican correctamente que las comillas del renglón 6 al 7 encierran palabras textuales de Lavoisier (ítem 4c, 57 sujetos) lo incluyen, a la vez, entre los citados textualmente (opciones 1b o 1c)? Solo 38 sujetos. Por ende, hay 19 sujetos (el 25% de la muestra, N=76) incoherentes consigo mismos en sus respuestas. O bien, que no habrían podido integrar el reconocimiento de que las comillas enmarcan la cita textual de un enunciador (Lavoisier) y, a la vez, incluir la voz de ese enunciador entre las voces que participan de la polifonía textual (en el ítem 1).

2. Comillas que marcan sentidos especiales de palabras o frases.

Analizaremos las respuestas a los ítems 2, 6, 7, y los subítems 9c y 9d.

• El ítem 2 pregunta por comillas en función denominativa, aunque sin profundizar acerca del sentido especial que se atribuye a esa denominación, ni si marcan distancia o no entre el enunciador y otros enunciadores. Con esta limitación, **el 83% elige la opción correcta**.

• En el ítem 6 **la mayoría, el 60%** elige la opción correcta y reconoce el carácter de enunciado impersonal de la frase mencionada por Kuhn y enmarcada por las comillas. Pero, al mismo tiempo, sumando los porcentajes de 6a y 6c, se observa que **el 26%** de sujetos cree que Kuhn es el autor de esa frase.

• El ítem 7 dirige la atención hacia el hecho de hay más de un sentido en disputa para las palabras entrecomilladas en el último párrafo. El **51% elige la opción correcta** (7b). Pero entre quienes rechazan esa opción y eligen aclarar para qué se usan las comillas (7e), hay 12 sujetos que reconocen un sentido especial, además del propio de los términos, afirmando que las comillas se usan para: "demostrar que no se sabe realmente si están siendo bien empleadas esas palabras", "indicar que no se está de acuerdo con el uso de las palabras en ese caso", "poner en duda si en verdad se puede hablar de lo que significan esas palabras", etc. Estas respuestas permitirían aumentar a **67%** las respuestas aceptables.

• Los subítems 9c y 9d muestran altos porcentajes de sujetos que identifican correctamente quiénes son los que colocaron las comillas en las palabras y frases breves que acabamos de tratar. **El 80% y el 72%, respectivamente, los completa bien**. Esto marca un acentuado contraste con los subítems 9a y 9b (ver arriba, apartado IV.1).

V. Conclusión

Entre 6 y 9 de cada 10 sujetos de la muestra reconocen citas textuales y a quién pertenecen las palabras citadas (ítems 3, 4 y 5). El reconocimiento es más alto cuando la cita es en estilo directo y en párrafo sangrado (ítem 5: 87%). Pero cuando se trata de identificar al *citante* en cada caso, la situación cambia: **la mitad de los sujetos cree que el propio citado colocó las comillas de su cita** (subítems 9a y 9b). Puesto que la función prototípica de las comillas es introducir un segundo discurso, resulta un dato paradójico. Parece suceder que hay poca consciencia de que *ese texto citado tiene un "citante" diferente del "citado".* Por otra parte, el hecho de que 2 de cada 10 sujetos hayan marcado la opción "c", en el ítem 1, que incluye a Priestley entre los que se leen textualmente citados, estaría mostrando que no sólo no queda clara, a la hora de comprender lo que se lee, a quién corresponde la responsabilidad por las afirmaciones entrecomilladas que aparecen en el texto (si a un "citante" o a un "citado"), sino tampoco *quién* es responsable de *qué* en relación con lo enunciado en diferentes pasajes del texto. Otro dato para destacar es que más de la mitad de los sujetos de la muestra cree que un párrafo sangrado implica que el autor quiere resaltar el contenido del mismo por ser importante y no porque implica una cita textual extensa (aunque reconocen que son palabras citadas) (ítem 8).

Tienen más éxito en el reconocimiento de la función de marcar sentido especial a palabras o frases entrecomilladas, puesto que entre 7 y 8 sujetos de cada 10 no sólo lo identifican, sino también señalan bien quién las colocó (apartado IV.2). En este último aspecto, la proporción cae a 6 de cada 10 cuando se trata de un enunciado impersonal (ítem 6), pues más de la cuarta parte de la muestra cree que el mismo tiene un autor: el que lo entrecomilló.

Basados en los datos analizados, se puede concluir, en un primer abordaje, que para algunos ingresantes en la universidad, en una proporción que iría desde una cuarta parte hasta la mitad de ellos, hay aspectos de las funciones delimitadoras y demarcadoras de sentido de esos signos de puntuación llamados comillas que *no están suficientemente asimiladas, cognitivamente, en un entramado significante y consistente, que aporte información para la comprensión de textos argumentativos polifónicos.* Puesto que la mayor dificultad se presenta para identificar quién es el *citante* cuando una

cita literal se reconoce en un texto, se podría concluir, además, que la dificultad radicaría más en la falta de experiencia como escritores de textos polifónicos, vale decir, en una escasa práctica como *citantes* de otras voces en sus propios textos (5).

NOTAS

(1) Según la RAE (op.cit.: 381), antes era costumbre colocar comillas al comenzar cada uno de los párrafos citados; el primero llevaba comillas de apertura y a partir del segundo, todos llevaban comillas de cierre, *al principio*.

(2) También cuando se hace una referencia metalingüística: «"Ver" es un verbo».

(3) *Proyecto Ubacyt 2011-2014*: "Léxico y gramática: una perspectiva teórico-aplicada y su extensión a otras áreas", dirigido por M. Giammatteo y codirigido por H. Albano. Trabajamos con una muestra de N=76 alumnos ingresantes al CBC de la UBA, de dos cursos (Moreno y San Miguel, Gran Bs.As.), de la materia *Introducción al Pensamiento Científico*. Edad promedio de los sujetos: 19 años.

(4) «La inclusión, a través de las comillas, de un texto literal dentro de un enunciado en estilo indirecto es aceptable siempre y cuando no se incumpla alguna de las condiciones impuestas por ese estilo, como la correlación de los tiempos verbales o los cambios de determinados pronombres o adverbios.» (RAE, op.cit.:382)

(5) Ver Raventos, M.: "Algunos datos empíricos sobre la competencia en la notación de citas textuales en un grupo de ingresantes a la universidad", en esta misma publicación.

Texto: *Reflexiones acerca de los descubrimentos científicos*

En su libro *La estructura de las revoluciones científicas (*)*, Thomas Kuhn se refiere a la forma en que suelen ocurrir los denominados «descubrimientos científicos». Para ello, ejemplifica con el caso del oxígeno. Relata que en 1774, J. Priestley, en una serie de experimentos, recogió un gas liberado por óxido rojo de mercurio y lo identificó como óxido nitroso. Luego -agrega Kuhn- «en 1775, J. Lavoisier señaló que el gas obtenido mediante el calentamiento del óxido rojo de mercurio era "el aire mismo entero, sin alteración [excepto que] sale más puro, más respirable". Hacia 1777, probablemente con la ayuda de Priestley, Lavoisier llegó a la conclusión de que el gas constituía una especie bien definida, que era uno de los dos constituyentes de la atmósfera, conclusión que Priestley no aceptó nunca». (Kuhn, op.cit., p. 95; corchetes del autor) Lavoisier se estaba refiriendo al gas que conocemos hoy, precisamente, como *oxígeno*. A continuación, Kuhn analiza estos hechos de la siguiente manera *[el siguiente párrafo figuró con sangría y tipografía menor en el cuestionario]:*

Aunque sea indudablemente correcta la frase: «El oxígeno fue descubierto», induce a error, debido a que sugiere que el descubrir algo es un acto único y simple, asimilable a nuestro concepto habitual de la visión (y tan discutible como él) Por eso suponemos con tanta facilidad que el descubrir, como el ver o el tocar, debe ser atribuible de manera inequívoca a un individuo y a un momento dado en el tiempo. Pero la última atribución es siempre imposible, y la primera lo es con frecuencia […]. Podemos decir con seguridad que el oxígeno no fue descubierto antes de 1774 y podríamos decir también, probablemente, que fue descubierto aproximadamente en 1777 o un poco después. Pero dentro de esos límites, o de otros similares, cualquier intento de ponerle fecha debe ser, de manera inevitable, arbitrario, ya que el descubrimiento de un tipo nuevo de fenómeno es necesariamente un suceso complejo, que involucra el reconocimiento tanto de que *algo* existe, como de *qué es* [ese algo]. (Khun, op. cit. p.97; corchetes agregados por mí).

Un caso análogo al que expone Kuhn se dio en relación con el continente americano. Colón llegó a tierras americanas en 1492, pero creyó hasta su muerte que había llegado a la tierra de las especias, cercana al legendario Cipango o Japón, tierra cuya existencia se conocía en Europa desde tiempos antiguos. Fue varios años después que tomaron consciencia los europeos de que habían llegado a territorios cuya existencia ignoraban previamente.

Más allá de considerar el tema del «descubrimiento» de unas tierras que estaban profusamente «descubiertas» y habitadas por millones de seres humanos, si nos concentramos en pensar quién fue el primer europeo que, documentadamente, «vio» a América (y en ese caso, sí, la «descubrió» para los ojos europeos), ¿sería Colón esa persona? ¿Sería 1492 la fecha? ¿O sólo podría hablarse del «descubrimiento» de un nuevo continente recién cuando algunos (**), años después, la «vieron» como un nuevo continente, desconocido para Europa?

(*) Acá figuraba una nota al pie de página con esta información: "Kuhn, T. (1982) *La estructura de las revoluciones científicas*, Bs. As., FCE"

(**)Acá figuraba otra nota al pie: "Entre ellos (aunque no el único), Américo Vespucio, de quien finalmente tomaría el nombre geográfico."

Cuestionario. [Ver sección III.]. *Las opciones correctas están subrayadas y las respuestas de completamiento agregadas en cursiva. En los ítems 1 a 8 se consignan los porcentajes de elección (sobre N=76) En los ítems 9 y 10 están consignados los porcentajes de completamientos correctos.*

1. En el texto podemos leer afirmaciones propias (es decir, *textuales* o *literales*)
a--del autor y T. Kuhn - **45**% -
b--del autor, T. Kuhn y J. Lavoisier - **26**% -
c--del autor, T. Kuhn, J. Lavoisier y J. Priestley - **21**% -
d--del autor solamente - **7**% - (En blanco: **1**%)

2. En el segundo renglón, ¿por qué «descubrimientos científicos» está entre comillas?
a--para señalar que son palabras importantes - **5**% -
b--para señalar que son palabras extrañas - **1**% -
c--para indicar que es la denominación de (o sea, *el nombre dado a*) un hecho o suceso - **83**% -
d--para indicar que es el título de un libro o artículo - **11**% -

3. Comillas bajas se abren en el renglón 5 y se cierran en el 10. Su función es
a--indicar que se citan textualmente palabras de J. Priestley - **0**% -
b--indicar que se citan textualmente palabras de T. Kuhn - **63**% -
c--indicar que se citan textualmente palabras de J. Lavoisier - **12**% -
d--indicar que se citan textualmente palabras del autor - **7**% -
e--destacar que se le quiere dar importancia a esas palabras - **17**% - (En blanco: **1**%)

4. Comillas altas se abren en el renglón 6 y se cierran en el 7. Su función es
a--indicar que se citan textualmente palabras de J. Priestley - **0**% -
b--indicar que se citan textualmente palabras de T. Kuhn - **8**% -
c--indicar que se citan textualmente palabras de J. Lavoisier - **75**% -
d--indicar que se citan textualmente palabras de la autora - **3**% -
e--destacar que se le quiere dar importancia a esas palabras - **13**% - (En blanco: **1**%)

5. El texto que aparece en tamaño menor y con sangría respecto al resto reproduce palabras textuales
a--de J. Priestley - **1**% -
b--de T. Kuhn - **87**% -
c--de J. Lavoisier - **1**% -
d--del autor - **7**% -
e--de ninguno de los anteriores - **4**% -

6. En el renglón 14 se lee una frase encerrada entre comillas bajas («El oxígeno fue descubierto») La función de estas comillas es
a--indicar que T. Kuhn es el autor de esa frase y opina sobre lo que esa frase dice - **10**% -
b--indicar que el autor menciona esa frase - **8**% -
c--indicar que T. Kuhn afirma enfáticamente que el oxígeno fue descubierto - **16**% -
d--indicar que es la cita textual del título de un libro - **3**% -
e--indicar que esa frase ***se dice*** (o sea, *muchos la dicen*) y T. Kuhn opina

sobre lo que esa frase dice
- **60**% - (En blanco: **1**%)

7. Entre los renglones 33 y 39 (último párrafo) aparecen entrecomilladas 6 palabras. El uso de comillas en todas ellas tiene un rasgo en común. En todas ellas
a--se usan las comillas para citar palabras textuales de T. Kuhn - **5**% -
b--se usan las comillas para indicar que la palabra puede ser entendida con más de un sentido o significado
- **51**% -
c--se usan las comillas para realzar el texto y que se lo recuerde mejor - **5**% -
d--se usan las comillas para indicar que se está definiendo esa palabra - **4**% -
e--ninguna de las anteriores. Las palabras están entre comillas para… - **24**% - (En bl: **11**%)

8. Cuando se coloca un texto en tamaño menor y con sangría (como el que figura entre los renglones 14 y 25)
a--se quiere indicar que el autor quiere resaltar ese texto porque es importante - **52**% -
b--se quiere indicar lo mismo que con las comillas usadas entre los renglones 5 y 10 - **35**% -
c--se quiere indicar lo mismo que con las comillas usadas en el último párrafo - **4**% -
d--se quiere hacer más ameno el texto cambiando de letras para no cansar al lector - **1**% -(En blanco: **8**%)

9. ¿Quién (el autor, T. Kuhn, J. Priestley, J. Lavoisier, otro) decidió colocar las comillas en cada sección del texto?
a--Las comillas bajas que se abren en el renglón 5 y se cierran en el 10 las colocó (*el autor*) - **39**% -
b--Las comillas altas que se abren en el renglón 6 y se cierran en el 7 las colocó (*Kuhn)*- **28**% -
c--Las comillas bajas que se abren y se cierran en el renglón 14 las colocó (*Kuhn*) - **80**% -
d--Las comillas en seis palabras del último párrafo las colocó (*el autor*) - **72**% -

10. Completar:
a--Los corchetes del renglón 7 fueron colocados por (*Kuhn*) - **25**% -
b--Los corchetes del renglón 24 fueron colocados por *(el autor*) - **47**% -
c--Las *bastardillas** se usaron en el renglón 1 para indicar (*el título de un libro)* - **66**% -
d--Las *bastardillas* se usaron en el renglón 24 para indicar (*que se resaltan los términos)* - **21**% -
* Letra inclinada o cursiva (aclaración que figuró en el cuestionario)

BIBLIOGRAFIA

Ducrot, O. (1986) El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación. Barcelona, Paidós.

Ferreiro, E. (1996) "Los límites del discurso: puntuación y organización textual", en Ferreiro, E.; García Hidalgo, I.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N.: Caperucita roja aprende a escribir, Gedisa, Barcelona.

Raventos, M. (2009) "Signos de puntuación, indicadores de conclusión y significado". En Memorias del Primer Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, UBA, Tomo I, pp. 362-364.

Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010) Ortografía de la lengua española, Espasa Calpe, Madrid.

INTENCIONES DE FUTURO Y REPRESENTACIONES DE CARRERAS EN ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA MEDIA. UN ESTUDIO EN LAS CIUDADES DE BUENOS AIRES Y RAFAELA

Re, Nancy; Casasnovas, Antonio; Baldani, Andrea
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Hospital de Agudos "Juan A. Fernández" - C.A.B.A. Argentina

Resumen
Nos proponemos intercambiar y debatir sobre el proceso y los resultados parciales de la investigación "INTENCIONES DE FUTURO Y REPRESENTACIONES DE CARRERAS EN ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA MEDIA. UN ESTUDIO EN LAS CIUDADES DE BUENOS AIRES Y RAFAELA", que nos encontramos desarrollando en forma conjunta entre la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) y el Programa de Orientación Vocacional del Hospital Juan A. Fernández. Los ejes de la presentación incluyen una breve síntesis del planteo del problema, las preguntas que guían el estudio, el marco teórico, la metodología y las etapas que configuran el proceso. La investigación está planteada en dos etapas: 1) La primera de ella incluye metodologías cuantitativas que relevan las intenciones de futuro. 2) La segunda incluye metodologías cualitativas. En esta oportunidad, presentaremos los resultados correspondientes a la primera de ellas en una de las dos zonas donde se realiza el relevamiento. La población objeto de esta investigación son tres colegios públicos de CABA y cuatro colegios -de gestión pública y privada- de la ciudad de Rafaela (Santa Fé), que atienen a poblaciones con características sociales, económicas y educativas diversas.

Palabras clave
Intenciones de futuro, Representaciones de carrera, Proyecto

Abstract
FUTURE INTENTIONS AND CAREERS´ REPRESENTATIONS IN FINAL YEAR´S HIGH SCHOOL STUDENTS. A STUDY IN THE CITIES OF BUENOS AIRES AND RAFAELA
Our purpose is to exchange and discuss about the process and preliminary results of the research "FUTURE INTENTIONS AND REPRESENTATIONS OF CAREERS IN FINAL YEAR´S HIGH SCHOOL STUDENTS. A STUDY IN THE CITIES OF BUENOS AIRES AND RAFAELA". We are developing this research jointly between the Juan A. Fernández Hospital´s Vocational Orientation Plan and the UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES (UCES). The axes of the presentation include a brief synthesis of the problem´s statement, the questions which guide the study, the theoretical frame work, the methods and the phases which determine the process. The research is going to be raised in two phases : 1) the first one includes quantitative methods that collect future intentions. 2) the second phase includes qualitative methods. On this occasion, we will deliver results from the first phase in one of the two areas where this survey is done. The population under study in this research is composed by three public schools of CABA and four schools -of private and public management- of Rafaela city (Santa Fe) which serves populations with a wide range of educational, economic and social features.

Key words
Future intentions, Representations of careers, Project

1. Planteo del Problema.
En la última década los sistemas de educación superior en la Argentina se han visto abocados a implementar políticas educativas que tiendan a la inclusión de los jóvenes en el sistema y a generar acciones que promuevan la igualdad de oportunidades: Mejoramiento de las condiciones de ingreso, introducción de programas de articulación entre escuela media y educación superior; pero también a la elaboración de estrategias tendientes a disminuir los niveles de desgranamiento y deserción. Esta situación se repite en diferentes países y regiones [i] La complejidad del panorama vinculado a las condiciones de permanencia de los alumnos en los sistemas de ecuación superior reconoce una multiplicidad de causas[ii], pero hay algunas variables que pueden ser consideradas. Una de las más frecuentes se relaciona con la dificultad de los adolescentes para poder elegir una carrera y elaborar un proyecto vocacional significativo.
Sondeos sistemáticos que venimos realizando con alumnos de los últimos años del secundario y de los primeros años de la universidad, han mostrado que los alumnos egresan de la escuela media en situación de vulnerabilidad y con pocas herramientas para poder realizar una lectura del mapa educativo y del mercado laboral que les permita contar con coordenadas que los orienten para poder realizar una elección significativa y establecer un proyecto que articule sus intereses y su vocación con lo social.
Si bien los estudiantes manifiestan preocupación por elegir una carrera que permita una rápida inserción laboral y beneficios económicos, esto no se expresa en las decisiones que finalmente adopta la mayoría. Observamos una contradicción entre la distribución de alumnos por carrera que existe en muchas universidades[iii] y otras áreas del conocimiento que se consideran prioritarias profundizar y desarrollar desde las políticas públicas. La prioridad otorgada a estas áreas está expresada en los sistemas de becas ofrecidas y los dispositivos tutoriales implementados por las universidades públicas tendientes a crear condiciones para la permanencia en el sistema de los alumnos pertenecientes a dichas carreras.[iv],[v] El

porcentaje de los alumnos inscriptos en carreras vinculadas a las de perfil científico/tecnológico y a las ciencias exactas se muestra muy reducido. Mientras tanto, se hallan muy pobladas las carreras de Derecho, Medicina y Ciencias Económicas. [vi]

Esto nos ha llevado a interrogarnos sobre las características de las intenciones de futuro y de las representaciones que construyen los adolescentes de la escuela media acerca de algunas de las carreras más y menos elegidas por ellos. Uno de los aportes que esperamos realizar con los resultados de este estudio, es poner en relación dichas construcciones de los alumnos con las áreas del conocimiento que desde las políticas públicas se consideran prioritarias para el desarrollo estratégico del país, de acuerdo con los sistemas de Becas Bicentenario propuestas por el Ministerio de Educación de la Nación.

2. Marco conceptual

El marco conceptual de la investigación está constituido por los aportes de Guichard (1995) y Dumorá (2006) respecto de la construcción de las **intenciones de futuro** en los jóvenes; **la teoría de las representaciones sociales** de Mosocovici (1961) y el concepto **imagen ocupacional** de Bohoslavsky (1971).

3. Preguntas que guían la investigación

1) ¿Qué caracteriza a las intenciones de futuro de los jóvenes que están finalizando la escuela media?

2) ¿Qué representaciones construyen acerca de algunas de las carreras más y menos elegidas por ellos en los últimos años?

3) ¿Qué relaciones existen entre las elecciones que los jóvenes realizan y aquéllas áreas consideradas estratégicas para el desarrollo económico y productivo del país?

4. Objetivos generales

I. Explorar las intenciones de futuro en adolescentes del último año de escuelas medias de CABA y Rafaela.

II. Conocer las representaciones que los adolescentes construyen de algunas de las carreras más y menos pobladas de acuerdo con los datos proporcionados por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación para los años 2007/09 en las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Rosario y Córdoba.: Medicina, Abogacía y Cs. Económicas e Ingenierías, Geología y Física.

III. Investigar las intenciones de futuro de los jóvenes según las orientaciones de los colegios a los que asisten.

IV. Establecer relaciones entre las intenciones de futuro, las representaciones de las carreras más y menos elegidas y las áreas consideradas estratégicas para el desarrollo económico y productivo del país desde el Ministerio de Educación de la Nación.

5. Metodología.

Se implementan metodologías cuantitativas y cualitativas: Una encuesta estructurada y material verbal y gráfico obtenido en los talleres de Orientación Vocacional que se realizan en escuelas públicas del Área Programática del Hospital Fernández y de la Ciudad de Rafaela.

En este trabajo se presentan resultados parciales del relevamiento realizado en CABA. Los datos fueron procesados por el SPSS.

6. Resultados Parciales.

Se consideran los siguientes ejes**:**

· Perfil de los colegios objeto del relevamiento; perfil de los alumnos; intenciones de futuro.
· Áreas del conocimiento seleccionadas y su relación con las áreas consideradas de interés desde las políticas públicas.
· Estos resultados serán presentados de manera general y cruzados por colegio y por sexo.

Nuestra investigación en CABA se ha desarrollado en tres colegios secundarios de gestión pública con perfiles diferenciados, tanto en lo que referente a la modalidad como a la población que asiste a los mismos:

1. Una **escuela técnica con orientación económica administrativa.** Es de jornada simple. Los alumnos realizan pasantías en los últimos años relacionada con la orientación. Su población está mayormente compuesta por familias de clase media o media baja. La elección del secundario está fuertemente condicionada por la salida laboral que proporciona.

2. Un **colegio secundario con orientación en idiomas**. Es de jornada simple. Se trata de un bachillerato altamente valorado entre las escuelas públicas. Sus alumnos pertenecen en su mayoría a familias con formación profesional, correspondientes a sectores medios o medio alto. Tiene distintas orientaciones en su último año. Es una escuela altamente retentiva, tiene una elevada tasa de egreso y de alumnos que continúan estudios superiores.

3. Un **colegio técnico industrial con orientaciones en electrónica, electrotécnica y computación.** La población que asiste es, en general, de bajos recursos económicos. Existe una deserción y desgranamiento importante, la tasa de egreso es baja con relación al ingreso. El porcentaje de alumnos que trabaja es alto y/o necesitan lograr una rápida salida laboral.

6.1. Perfil de los estudiantes: Datos arrojados por la encuesta.

La muestra en Buenos Aires está compuesta por 121 casos, distribuidos de la siguiente manera: 1) Escuela Técnica: 27,3 % de los encuestados. 2) Escuela Comercial Administrativa: 32,2 % de la muestra. 3) Escuela de Bachilleres: 40, 5 % del total de encuestados.

De acuerdo con **los años que cursan** alumnos encuestados: 1) el 59,5% son alumnos que cursan el 6º año de las escuelas mencionadas técnicas y 2) el 40,5%, son alumnos que cursan el 5º año del bachiller.

De acuerdo a la distribución por **edades**: 1) el 82% tiene entre 17 y 18 años años. 2) un 15% tiene entre 19 y 20 años. 3) El resto se distribuye entre 16 y 21 años.

En cuanto a las **cantidades por sexo**, se encontró la siguiente correspondencia: 1) 50,4% para la población femenina y 2) 49,6 % para los varones.

El 30% de los alumnos **trabajan;** mayoritariamente son varones. Si discriminamos por **colegio**, encontramos que **casi el 50% de los alumnos de la escuela técnica, están trabajando**. Esto se explicaría por su origen y situación socioeconómica. También son los que privilegian la variable económica como motivo de elección en otro punto de la encuesta realizada.

6.2. Datos socio- educativos - ocupacionales de los padres.

Según el **nivel de estudios alcanzados por los padres de familia**: 1) 1,7% con estudios primarios incompletos. 2) 10, 7% con estudios primarios completos. 3) 19,8% con estudios secundarios incompletos. 4) 23,1% completaron los estudios secundarios. 5) 9,9 % con estudios superiores incompletos. 6) 32,3% con estudios superiores completos. Un pequeño % no responde.

Con respecto a la **situación laboral** de los padres: Entre los padres que trabajan suman un 86,8% y los que no tienen trabajo están en un 6,6 %. Un 4,1% no tiene padres. Las madres que trabajan están en un 77,7% y las que no trabajan se encuentran en un 21,5%. No se discrimina si es por falta de trabajo o por elección. No se detallan

en este informe el tipo de trabajo que realizan los padres, pero van desde empleadas de casas particulares, comerciantes, encargados, profesionales, docentes, etc.

6.3. Intenciones de futuro

Datos por sexo:

1) El 93,4% de las mujeres afirma tener intención de continuar estudiando, trabajando o ambas cosas.

2) El 86,6% de los varones tiene intención de estudiar y/o trabajar.

Áreas de interés predominantes en la elección:

Las carreras/ocupaciones elegidas en el punto anterior, fueron clasificadas por **áreas de interés.** Tomando los datos generales, **del total de encuestados** en los colegios de Buenos Aires, encontramos que las áreas más elegidas son las siguientes:

1) **Humanas y Sociales**: 32,48%. 2) **Tecnológicas**: 19,66%. 3) **Económico/Administrativas:** 18,80%. 4) **Jurídico Políticas:** 9,76%. 5) **Ciencias Exactas:** 4,27%. 6) **Ciencias Naturales y Biológicas:** 7,69%. 7) **Biosanitaria:** 4,88%

Un tercio de los egresantes se decanta por las Ciencias Sociales y Humanas. Se observa una cierta preocupación en ascenso por carreras vinculadas a las tecnologías. Las Ciencias Exactas son privilegiadas por un sector minoritario de la población.

Si discriminamos **por colegios**, encontraremos importantes diferencias en esta distribución de acuerdo al **peso de la modalidad institucional.**

- Los alumnos del **Colegio Técnico** eligen en casi un 70% carreras relacionadas al Área Tecnológica y solamente el 11,54% elige el Área de Humanidades.
- Los alumnos del Colegio con orientación **Económico-Administrativa** en un 47,37% se inclinan por esta área del conocimiento. Siguen en orden de preferencia, las carreras del Área de Ciencias Humanas y Sociales, 21,05%.
- Los alumnos del **Bachiller**, orientación **Idiomas** en un 50,94% elige el Área de Ciencias Sociales y Humanas. En menor medida, eligen el Área Económico-Administrativa.

Si realizamos un análisis de las **áreas de interés** discriminado **por género**, encontramos importantes diferencias en cuanto a las áreas escogidas.

Áreas elegidas por sexo	Mujeres	Varones
Humanística Social	**46,88**	**15,09%**
Naturales y biológicas	10, 94%	3,77%
Ciencias Exactas	6,25%	1,89%
Tecnológica	**3,13%**	**39,62%**
Económico Administrativa	14,06%	24,07%

- De las carreras de perfil científico/tecnológico incluidas en las áreas promocionadas, **cerca el 20% son seleccionadas por mujeres.** En el caso de los varones, **más el 50% realiza una elección vinculadas con dichas áreas y carreras.**

6.4. Carreras prioritarias para el desarrollo del país:

Datos totales aportados por la encuesta.

La encuesta incluye un ítem que explora la percepción que tienen los alumnos respecto de **cuáles serían las carreras, profesiones u oficios que el país más necesita.** De las respuestas se ha realizado una lectura también discriminando áreas. Se solicitó que establecieran una jerarquización entre las tres áreas más necesarias. Los resultados son generales en los tres colegios:

1) Las carreras del **área tecnológica** fueron seleccionadas en primer lugar por casi un 40% de los encuestados.

2) Las carreras relacionadas a las **ciencias humanas y sociales** se ubican en segundo lugar, con un 25%.

3) Las carreras vinculadas a **ciencias biológicas y naturales** ocupan el tercer lugar con casi un 20%.

4) Un 10,74% ubica en primer lugar de áreas prioritarias a las carreras de **seguridad**.

5) **Económicas y Administración,** 3,31%

6) Sólo un 1,65% considera prioritario para el país las carreras de **ciencias exactas.**

Datos discriminados por sexo.

Si discriminamos estas respuestas teniendo en cuenta el sexo, encontramos los siguientes resultados:

1. Las mujeres ubican como **carreras prioritarias para el desarrollo del país** en un primer lugar a las correspondientes al área de **ciencias humanas y sociales** (38%.)

2. Los hombres consideran en primer lugar a las carreras incluidas en el **área tecnológica**. (53%)

3. En ambos sexos, el porcentaje de elección del **área seguridad** es muy parejo. (11%)

4. Tanto hombres como mujeres eligen en un bajísimo porcentaje a las **ciencias exactas** en primer lugar. (3%)

Vemos entonces que el género tiene un peso determinante a la hora de percibir las necesidades prioritarias del país, pero ambos siguen teniendo igual déficit a la hora de representarse como necesarias carreras ligadas al área de exactas.

Datos por colegio.

Si tomamos en cuenta esta representación, encontramos que existe una alta correlación entre ésta y la **modalidad del colegio** que cursan los alumnos:

1. En el **colegio técnico**, el 73% del alumnado considera en, primer lugar, **prioritarias para el desarrollo del país** a las carreras del **área tecnológica**. (En las otras modalidades, apenas supera el 25% en cada una).

2. En el colegio de orientación **económica-administrativa**, se elige en primer lugar a las carreras relacionadas con **las áreas tecnológicas y biológicas y naturales.** (25%) y (25%) respectivamente.

3. En el **bachiller**, en cambio, el primer lugar lo ocupa el área de **ciencias humanas y sociales.** (40,82%), un 26 % **las tecnológicas y las ciencias biológicas y naturales un** 22%

4. Solamente en dos de los colegios se toman en cuenta **las ciencias exactas** como importantes**,** llegan a un 3% entre dos colegios que las consideraron.

Si discriminamos **por género**, encontramos nuevamente diferencias marcadas en el área elegida. Las **mujeres** priorizan **el área de ciencias humanas y sociales (38%)** y los **hombres** ubican a las **áreas tecnológicas (54%) como necesarias.**

Conclusiones preliminares

De los datos procesados y expuestos en el presente trabajo surgen algunas reflexiones preliminares:

1) Alrededor del 90% de los estudiantes encuestados muestra la **intención de continuar una carrera/oficio.** Entre ellos, las mujeres son quienes manifiestan un porcentaje más elevado de definición.

2) Si realizamos un análisis **por colegio**, la escuela con orientación económico-administrativa es la que presenta el porcentaje más alto de definición y el colegio técnico el más bajo. Este colegio es el que alberga a jóvenes provenientes de sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica.

3) Las carreras con **mayor intención** son aquéllas que corresponden a las **Ciencias Humanas y Sociales.** En segundo lugar, aparecen las de perfil **Tecnológico**. En tercer lugar, están las vinculadas al área **Económico - Administrativo.**

4) Si realizamos un análisis **por colegio**, advertimos una **alta correlación entre la modalidad del colegio y las intenciones de futuro**

que muestran los jóvenes. Puede establecerse la hipótesis de que la escuela tiene alta incidencia en las expectativas de futuro de los adolescentes.

5) Si realizamos un análisis **por sexo,** hallamos notables diferencias entre las preferencias femeninas y masculinas: casi la mitad de las **mujeres** se inclina por las **Ciencias Humanas y Sociales** y casi un 40% de los **varones** muestra interés por las carreras de perfil **Tecnológico**.

6) Las carreras vinculadas a las **Ciencias Exactas** despiertan poco interés en los jóvenes: Si bien las mujeres presentan una inclinación levemente mayor a favor de ellas que los varones, los porcentajes en intención son bajos. Tampoco hallamos grandes diferencias entre los tres colegios. En una primera lectura podemos inferir que, dentro de las percepciones de los jóvenes, hay mayor visibilidad de las consecuencias prácticas de las carreras del espectro científico asociadas a las áreas tecnológicas y naturales, que de las exactas. Podría formularse la hipótesis de que los alumnos no conocen o no perciben claramente cuál es la función inherente a la profesión del Matemático, del Físico, etc., ni tampoco qué pueden aportar al desarrollo de un país. También podría inferirse que, tanto las Ciencias Biológicas como Sociales y Humanas, encontrarían en los alumnos una representación más tangible -lo cual no quiere decir que sea más adecuada tanto a su objeto como a su función social que las de Exactas. **Esta hipótesis será una de las que guíe la segunda parte de la investigación: Las representaciones de carreras.**

7) Si consideramos las **áreas del conocimiento** que se consideran prioritarias para el desarrollo del país que nosotros estamos investigando, observamos que son los varones, quienes en conjunto, seleccionan carreras vinculadas a dichas áreas en casi un 50%. Este porcentaje se reduce a aproximadamente un 20% entre las mujeres.

8) Con respecto a la **percepción** que los alumnos tienen respecto de cuáles son las **áreas prioritarias** para el desarrollo del país, advertimos que adquieren dominancia las **Áreas Humanas y Sociales, Tecnológicas y Biológicas y Naturales**. Un dato a considerar es que muchos alumnos pueden vislumbrar algunas de estas áreas como importantes, pero no necesariamente son ellas las que configuran sus intenciones de carrera.

9) Vemos también que el **sexo** tiene un peso determinante a la hora de definir las carreras necesarias para el país: Las **mujeres** consideran importantes las **Humanas y Sociales y los varones las Tecnológicas.** Sin embargo, ambos siguen teniendo igual déficit a la hora de representarse como necesarias carreras ligadas al área de **Ciencias Exactas**.

10) La consideración que hacen los adolescentes de las carreras vinculadas a **Seguridad y Defensa,** nos plantea un interrogante respecto de qué representación tienen ellos respecto de ellas y sobre la consideración de dichas áreas como prioritarias para el desarrollo del país.

BIBLIOGRAFIA

http://www.untref.edu.ar/documentos/AutoevaluacionLadesercion.pdf

http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Roitbert.doc

Ministerio de Educación. Secretaria de Políticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria.

http://www.becasbicentenario.gov.ar/acerca_del_programa/

http://www.me.gov.ar/spu/Noticias/Noticias_Universitarias_2008/noticias_julio_2008_lanzamiento_apoyo_primer_ano_universidad.html

Ministerio de Educación. Secretaria de Políticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria.

Bohoslavasky, R. (1971) Orientación Vocacional. La Estrategia Clínica. Buenos Aires: Edit. Galerna.

Dumora, B. (2006) Curso de postgrado Los procesos de racionalización en psicología de la orientación. Las prácticas de ayuda para la orientación de los adolescentes y jóvenes en los comienzos del siglo XXI: Desafíos y métodos. Centro Franco Argentino de Altos Estudios. UBA.

Guichard, J. (1995) La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona: Laertes

Moscovici, S. (1986) Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Editorial Paidos: Buenos Aires.

ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA INVESTIGAR LA ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE AULA: ¿CÓMO EVITAR EL APLICACIONISMO DE LOS ESTUDIOS EXTRÍNSECOS?

Roni, Carolina; Carlino, Paula; Rosli, Natalia
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

Resumen
Las investigaciones sobre la enseñanza en contextos de aula se han desarrollado bajo dos grandes tradiciones metodológicas: la postpositivista y la interpretacionista. La primera sigue procedimientos de recolección de datos externos a la clase (tests, encuestas o cuestionarios), que resultan insuficientes para comprender las prácticas de enseñanza. En el presente trabajo revisamos tres enfoques metodológicos ligados a la tradición interpretacionista desde los cuales observar y desarrollar propuestas de aula para ser investigadas: la Etnografía Educativa, la Investigación Acción Participativa y la Ingeniería Didáctica o Investigación Intervencionista. Analizamos en ellos la relación sujeto-objeto de investigación que postulan y la posibilidad de "operar" sobre la enseñanza para su estudio. Se concluye que, si bien los tres enfoques permiten sortear el aplicacionismo (la pretensión de incidir en las prácticas docentes con conocimientos extrínsecos a éstas), sólo los últimos dos enfoques permiten estudiarlas bajo condiciones que pretenden mejorarlas.

Palabras clave
Etnografía educativa, Investigación acción participativa, Ingeniería didáctica, Metodología de investigación

Abstract
METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH ON TEACHING IN CLASSROOM CONTEXTS. HOW TO STUDY DIDACTICAL TEACHING CONDITIONS?
Research on teaching in classroom contexts has been developed under two major methodological traditions: the post-positivist and the interpretivist. The first one procedure consists on collecting external classroom data (tests, surveys, questionnaires), which are not enough to understand teaching practices. In this paper we discuss three methodological approaches associated with the interpretivist tradition that could guide researching on classroom contexts: Ethnography in Education Research, Participatory Action Research and Didactical Engineering. To understand them we take two focuses of analysis: the subject-object relationship and the possibility to "operate" on teaching in order to study it. We conclude that, even though the three approaches enable us to avoid aplicationism (pretention of influencing on teachers practices through extrinsic knowledge), only two last approaches allow their study under conditions that pretend to upgrade the practices.

Key words
Ethnography in education- Participatory action research, Didactical engineering, Research methodol

INTRODUCCIÓN

La mayoría de las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula se construyen desde decisiones metodológicas asociadas a paradigmas postpositivistas (Araújo-Oliveira, 2009). Esta perspectiva sobre la investigación social tiene preeminencia en las publicaciones académicas del medio anglosajón y es considerada científica porque se la señala como productora de conocimiento supuestamente neutral y objetivo, donde el investigador no tiene compromisos teóricos ni político-filosóficos con la situación investigada (Ramos Zincke, 2005; Roni, 2010).
Muchos de estos estudios, en búsqueda de "cientificidad", desatienden la complejidad de las prácticas de enseñanza para ajustarse a las reglas de juego del campo científico y de ese modo alcanzan confiabilidad y supuesta relevancia científica. Según Ramos Zincke (2005), siguen procedimientos y concepciones de las ciencias naturales aplicados a la realidad social. En particular, son proyectos de investigación que recurren a fuentes de indagación externos a la clase, tales como tests a los alumnos, encuestas a los docentes, listas de cotejo sobre procedimientos, cuestionarios, etc. (Roni, 2010). Desde ese enfoque, se desprenden resultados de tipo diagnósticos sobre dificultades y déficits de los estudiantes o de los docentes, basados en la perspectiva de los investigadores (Rosli y Carlino, 2012). Así, se presume la existencia de una realidad social que posee regularidades que pueden ser discernidas y modeladas matemáticamente, a través de "desmenuzar el mundo en variables" y reconstruirlo estadísticamente (Ramos Zincke, 2005:88).
Del mismo modo que predomina el propósito de evaluar el "aprendizaje" o la bondad de un método o instrumento -a modo de receta-, los resultados de estos estudios frecuentemente derivan en la enunciación de principios generales y transferibles a la enseñanza. En consecuencia, desde estos enfoques el docente es reducido a un técnico o ejecutor encargado de aplicar en sus prácticas tales principios, métodos o instrumentos de formación que los investigadores infieren como eficientes. Esta perspectiva aplicacionista, se basa en lo que Schön (1991) denomina racionalidad técnica, o lo que Brousseau (1990) describe como reproductivismo en una división científica de la tarea.
A raíz de ello, la perspectiva post-positivista tiene poco impacto en la transformación de las prácticas docentes, ya que presta poca atención a las condiciones reales de enseñanza y no considera de qué modo procesan los docentes los resultados de proyectos de investigación ajenos. De este modo, las conclusiones de tales investigaciones son consideradas por los educadores de poca utilidad para los contextos reales de su práctica, en razón de que les resultan "muy teóricas" o disociadas de la realidad de su accionar diario (Araújo-Oliveira, 2009).

Como contrapartida, los estudios realizados desde un paradigma interpretacionista buscan alcanzar una comprensión y explicación de la complejidad de las prácticas sociales, teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos investigados (Ramos Zincke, 2005). Desde esta perspectiva, el investigador construye una interpretación a través de la observación en terreno, desde una presencia prolongada y en interacción con el fenómeno de estudio. Su validez yace en los argumentos que construye quien indaga, para dar cuenta de los procesos sociales. Además, suelen converger dentro de estos estudios enfoques críticos, desde los cuales el investigador define su posicionamiento sociopolítico e histórico, con frecuencia aunado al propósito de combatir las desigualdades sociales.

Entendemos, entonces, que para describir y explicar prácticas de enseñanza en los contextos de las aulas necesitamos valernos de los modos de indagación de la tradición interpretacionista, ya que el enfoque post positivista aporta resultados extrínsecos al quehacer docente. Sin embargo, si quisiéramos estudiar prácticas didácticas que resultan "deseables"[i] y que a su vez no acontecen habitualmente, por lo que hay que "provocarlas", ¿qué programas y decisiones metodológicas podrían abordar un objeto de estudio de tal naturaleza?

Con tal fin, nos proponemos explorar tres enfoques metodológicos interpretacionistas: la Etnografía Educativa (EtE), la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Didáctica Intervencionista (DI). Para ello, tomamos los siguientes ejes de análisis:

- la relación sujeto-objeto de investigación: ¿Puede un docente investigarse a sí mismo? ¿Puede investigar otra aula que no sea la propia? ¿Cuál sería la relación o el contrato establecido entre un investigador externo y un docente a cargo de una clase? ¿Qué roles -decisiones y acciones- pueden corresponderles a cada uno? ¿Qué vínculos establecen entre sí docente e investigador?
- hacer ciencia a través de "intervenir" sobre lo real: ¿Cómo producir conocimiento en un contexto de aula tomando como objeto de estudio una práctica de enseñanza que el investigador ha contribuido a que ocurra? ¿Cómo evitar que las prácticas que se estudian resulten, en su aplicación, "recetas" sin sentido para sus participantes?

Estas preguntas motivan la siguiente revisión de perspectivas.

La Etnografía Educativa

La Etnografía Educativa (EtE) se presenta como una metodología útil para aquellos estudios que pretenden describir las prácticas de enseñanza en contexto de aula. Rockwell (2009) señala que estos estudios requieren de la presencia prologada del etnógrafo en una localidad (la escuela/ el aula) y de la interacción con quienes la habitan. Así, hacer etnografía requiere la co-presencialidad extendida en el tiempo del investigador y el sujeto investigado (Ameigeiras, 2006; Batallán y García, 1990). Ello implica, desde la participación observante de quien investiga, no solo la posibilidad de ver sino la de interactuar (Ameigeiras, 2006). Por lo tanto, es desde esa interacción que se realiza la inserción en el campo, el relevamiento de las relaciones sociales y el develamiento de los significados presentes.

Así mismo, esta presencia debe producir como consecuencia un quehacer analítico, que no es meramente descriptivo, sino que se propone "un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad" (Rockwell, 2009:25). Es, por lo tanto, a través de un diálogo polifónico de miradas -investigador, investigado y concepciones teóricas- que puede construirse ese conocimiento (Batallán, 1995). Esta interacción reflexiva es la que admite comprender "otra forma de vida" desde el punto de vista de los que "la viven", es decir, develar los sentidos que los sujetos otorgan al objeto de estudio, tanto al investigador como a investigados.

Desde los enfoques etnográficos entonces, en lo que respecta a la relación sujeto-objeto de indagación, se señala que no existe una "observación no participante", dado que toda presencia modifica necesariamente la escena. En este sentido, es decisión del investigador el grado de participación en la escena y la explicitación y vigilancia del propósito de su participación. Así, se asume al etnógrafo como un "traductor" de distintas formas de vida mediante la realización de un documento que legitima su racionalidad. También se reseñan estudios etnográficos que amplían la participación de los sujetos investigados mediante talleres de reflexión. En estos talleres tiene por objetivo "la resignificación que la investigación misma desencadena en los sujetos (…) convocados a iniciar un proceso de conocimiento reflexivo de su propia cotidianeidad" (Batallán y García, 1990).

Sin embargo, esta reflexión que cuestiona la propia cotidianidad por parte de los sujetos investigados no garantiza que se generen los mismos esquemas desde los cuales el investigador ve el problema de investigación. En este punto, la participación de los docentes sigue anclada en sus esquemas, aunque cuestionados, y sin el conocimiento del campo con el que cuenta el investigador para generar nuevas prácticas.

Examinamos a continuación las investigaciones EtE desde nuestro segundo eje de análisis, relativo a la posibilidad de producir conocimiento a través de intervenir sobre o provocar el acontecer en el aula. Desde la etnografía se prevé que los participantes interactúen y dialoguen para conocer el punto de vista del investigador, y ello implica una modificación en el entorno investigado y en las descripciones de los participantes. Sin embargo, en la EtE la participación del investigador y de los investigados sostiene la finalidad de elucidar sentidos en última instancia preexistentes, en una estructura metodológica *botton-up* (Rickenmann, 2006). Es decir, del acontecer hacia la producción de conocimiento. En cambio, investigar propuestas de enseñanza en el aula, diseñadas por el investigador a partir de supuestos teóricos, nada conserva de esa estructura. En esos casos, la teoría interviene tanto en el diseño de las situaciones didácticas como en su observación y análisis.

La etnografía, entonces, puede acercarse a la comprensión del saber docente, al de su accionar en el aula, al proceso de enseñanza-aprendizaje para documentarlos, hacerlos visibles, interpretarlos y provocar reflexividad (Rockwell, 2009). Pero, sin embargo, no se propone conducir el acontecer hacia aquellas prácticas cuyo funcionamiento se desean estudiar, como sí lo hacen los dos enfoques que desarrollamos a continuación.

La Investigación Acción Participativa

Uno de los enfoques metodológicos que apuntan a estudiar fenómenos promovidos y construidos por el investigador es la Investigación Acción Participativa (IAP). La IAP surge en un momento histórico latinoamericano vinculado con la integración de los sectores populares en lo relativo a la circulación y producción de conocimiento, y como rumbo viable para encontrar respuesta a problemáticas comunitarias apremiantes. Esta perspectiva alcanza mayor desarrollo en ciertos campos disciplinares vinculados con la intervención en lo social (psicología, sociología, política y educación). Su intencionalidad social y política en la investigación siempre fue explícita, e hizo converger en la IAP a la investigación, la participación y la educación (Lenz, 2012).

A diferencia de la EtE, este enfoque parte de relevar un problema y sigue con la construcción de un consenso entre investigador/es y

sujetos investigados sobre sus posibles soluciones. Esta diferencia con la etnografía, da lugar a la posibilidad direccionar el fenómeno sobre el que se desea investigar. Entonces, la IAP busca producir, aparte de conocimiento, algún tipo de transformación de la acción concreta. Ello supone ir construyendo una hipótesis de que la realidad ha de ser de tal manera si se quiere conseguir tal situación, lo cual no es compatible con un programa etnográfico.

Ahora bien, la construcción del problema y sus alternativas de solución pueden realizarse con la comunidad, pueden desprenderse de las preocupaciones de determinadas instituciones o surgir incluso de objetivos de indagación puramente académicos (Lenz, 2012). Sin embargo, estas opciones cambian en lo particular las decisiones metodológicas, y las interacciones del investigador con los participantes. Podemos identificar entonces dos polos de un continuo entre investigaciones en las que se restringe la participación de los docentes a la etapa de implementación de "la solución", y aquellas indagaciones en las que los sujetos investigados tienen gran injerencia en todo el proceso, incluso en la publicación de los resultados.

Entre las propuestas con participación restringida pueden situarse incluso aquellos programas de investigación-acción que, desconfiando de la prescripción realizada fuera del aula, se apoyaron en los procesos de reflexión de los docentes. Sin embargo, la sola reflexión del docente sobre su práctica no garantiza que sus saberes se acerquen a conocimientos didácticos que han demostrado ser capaces de romper el círculo de reproducción de las desigualdades dentro del aula, y de generar nuevas prácticas y más conocimiento científico (Castedo, 2007).

Se precisa, entonces, para producir conocimiento didáctico -a través de la implementación de prácticas de enseñanza "intervenidas"- de un diálogo genuino entre el hacer ciencia y el hacer docencia, es decir, en articular conocimientos producidos por otros, fuera de la situación de intervención, con el conocimiento producto de la experiencia situada de los actores involucrados en la investigación acción. De esta manera, se desarrollaron otras experiencias en las que se implementan dispositivos a través de reflexiones teóricas (Carlino y Martínez, 2009). Estas propuestas implicaron a los docentes en el conocimiento del campo, en diálogo con los esquemas de interpretación del investigador -conocer los marcos teóricos externos a su experiencia- y el compartir sus tareas. Entre estas últimas, los docentes se vincularon tanto en seminarios de formación, como en la lectura de bibliografía, en el rastreo de experiencias documentadas similares a las que se propusieron estudiar, en el análisis conjunto con el investigador y en la publicación de resultados.

Algunos autores consideran que aunque la IAP sostiene teórica y metodológicamente la inclusión de los sujetos de investigación en las decisiones del proceso de investigación, sigue siendo un marco nacido a raíz de preocupaciones sociohistóricas particulares y sobre procesos sociales diferentes a los didácticos (Castedo y Thisted, 2011; Lenz, 2012). Para estos, dado que las experiencias en IAP no fueron pensadas preponderantemente para ser llevadas adelante en el contexto de instituciones de educación formal cuyas estructuras y jerarquías no son fáciles de subvertir, son pocos los puntos de encuentro con la producción de conocimiento didáctico. Si bien, existen líneas de investigación en didáctica que retoman principios de IAP al sostener un posicionamientos político-filosófico que brega por la democratización del saber en las sociedades capitalistas, su desarrollo en la educación formal ha diluido tanto su intencionalidad transformadora y crítica como su aporte en la construcción de conocimiento. Desde nuestra perspectiva, si bien IAP sostiene metodológicamente el estudio de un dispositivo didáctico diseñado a priori, sólo los programas en los que se aproximan a los docentes a las discusiones del campo científico con relación a las situaciones usuales y/o innovadoras de enseñanza logran impactar en las prácticas que desean estudiar.

La Investigación Didáctica Intervencionista: el caso de la Ingeniería Didáctica

En este último apartado exploramos el aporte de la Ingeniería Didáctica (ID) como metodología nacida a la luz de *la teoría de las situaciones didácticas* de Brousseau y la *teoría antropológica de la didáctica* de Chevallard, para investigar la enseñanza de las matemáticas[ii]. Estas teorías modelizan el complejo conjunto de interacciones entre el docente, el alumno y el saber, que se entretejen en la situación de enseñanza. Así, en el caso de la ID, teoría y programa metodológico se determinan mutuamente. Artigue (2002), señala que las categorías de análisis de estas teorías permiten diseñar, describir y analizar las situaciones que se van a desarrollar en las aulas.

Con respecto al primer eje de análisis, la relación entre investigador y sujeto de indagación, se observa que la definición del lugar del docente y del didacta va evolucionando en el devenir histórico de la ID. Al comienzo de sus desarrollos, Brousseau (1990) plantea que es imposible hacer investigación acción didáctica en el mismo momento que se está enseñando. Concluye así que la actividad reflexiva, relacionada con acciones de poner en duda, y la docente, vinculadas a la certeza, son oportunas en tiempos y tienen lógicas distintas. Con posterioridad, Artigue, Duady y Moreno (1995) postulan que la ingeniería didáctica consiste en afirmar la posibilidad de una acción racional sobre el sistema didáctico sobre la base de el conocimiento teórico producido. De esta manera, la relación entre investigador y docente, y el rol de este último dentro de la investigación, están definidos por esa acción racional diferida con base en los conocimientos preestablecidos.

En un primer momento, esta acción racional se limitaba a llevar la atención del docente sobre rasgos generales de sus intervenciones para garantizar cierto funcionamiento de la clase de acuerdo a lo señalado por el didacta. Pero, en tanto lo planificado avanzaba y los docentes comenzaban a salirse de ese "libreto" acordado, los didactas se dieron cuenta de que cuando sucedía algo que no habían planificado, eso era digno de ser analizado (Castedo, 2007; Castedo y Thisted, 2011). Entonces, esas variaciones del docente, o de aquello que el didacta desea introducir durante la implementación de las secuencias a la luz de los observado -es decir, lo no contemplado en el prediseño-, emerge en el primer plano del análisis didáctico (Artigue, 2002). Con este nuevo giro el docente deja de ser ese usuario potencial de los resultados (Brousseau, 1990) o un *partener* (Artigue, Duady y Moreno, 1995) del investigador en el desarrollo de las situaciones, para ser considerado como un actor con pleno derecho sobre la propuesta didáctica. Actor que sin asumir el rol del investigador le impone a este la tarea de comprender la lógica de su accionar, no siempre conforme a lo planificado conjuntamente. Entonces, por un lado, el conocimiento didáctico (teoría) le revela al docente la discusión que esta sostiene con su quehacer en las prácticas habituales de enseñanza. Esto tiene valor formativo y resulta promotor de reflexión racional, en tanto los docentes que participan en las experiencias estudian las prácticas deseadas. Pero a su vez, por otro lado, los profesores indican las limitaciones y posibilidades para desarrollarlas. De esta manera, al considerar las prácticas habituales de los docentes, sus prejuicios, concepciones, puntos de vista, tradiciones pedagógicas que los guían, tensiones que enfrentan y las circunstancias institucionales en las que se insertan, sitúan en contexto a las posibilidades del conocimiento

didáctico. En suma, se trata de un doble movimiento, el de acercar a los docentes a conocimientos y prácticas de investigación pero también de acercar la investigación a las prácticas y saberes de los docentes y sus contextos reales de enseñanza (Castedo, 2007). En palabras de Rickenmann (2006), la investigación didáctica combina estructuras metodológicas de investigación *botton-up* (de la empiria a la teoría) con *top-down* (de la teoría a la empiria).

Respecto a hacer ciencia interviniendo en lo real, Artigue, Douady, Moreno y Gómez (1995) señalan que la "manipulación" resulta necesaria para fundamentar empíricamente, bajo condiciones reales, la validez de las construcciones teóricas. La intervención del investigador con los docentes es una mínima certeza sobre la acción, proveniente de la teoría didáctica, y se interpreta en el conjunto de las complejas interacciones del aula, para explicarla. Para hacer ciencia de esta manera es necesario recurrir a instrumentos no externos a la clase, entre los que consideran la participación observante del investigador como principal instrumento de recolección de datos. Es desde esta observación que las condiciones de enseñanza contempladas a priori pueden ser observadas y registradas para comprender su funcionamiento. Asimismo, no se desestiman otras fuentes como complementos (entrevistas a docentes y alumnos, o análisis de documentos). Desde estas fuentes de datos se propone desarrollar un conocimiento que "no se construye por fuera de la clase, ni se limita a coleccionar descripciones de clases únicas e irrepetibles, sino que se ocupa de discernir entre lo contingente y lo reproducible de las situaciones sin perder de vista las complejas variables definidas por los contextos" (Castedo, 2007:9). Es decir, se pretende elaborar respuestas siempre provisorias pero replicables.

CONCLUSIÓN

Este trabajo pasa revista a tres enfoques metodológicos con los que estudiar la enseñanza en las aulas. Encontramos que la Etnografía Educativa, la Investigación Acción Participativa y la Investigación Didáctica Intervencionista plantean estrategias de indagación situadas y por tanto no aplicacionistas, es decir, que no pretenden extrapolar al contexto del aula el conocimiento producido fuera de ella. Por el contrario, resultan metodologías que aportan a comprender sus prácticas. En contraposición a la Etnografía Educativa -que permite develar sentidos desde los datos empíricos hacia la teoría-, la Investigación Acción Participativa y la Ingeniería Didáctica contemplan "provocar" prácticas educativas a partir de teoría, y estudiar su funcionamiento en el aula. Estos dos enfoques resultan fecundos para investigar procesos de enseñanza-aprendizaje así "intervenidos". De esta manera, se produce un doble movimiento: la teoría inspira el diseño de las prácticas que se desean caracterizar, y por otro lado, la empiria informa cómo estas acontecen y de qué modo inciden en los aprendizajes. Encontramos dos diferencias entre la Ingeniería Didáctica y la Investigación Acción Participativa: por un lado, la primera se aboca exclusivamente a la producción de conocimiento didáctico en tanto que la segunda también es empleada en ámbitos educativos más generales e incluso en esferas de actividad social, política, etc., no necesariamente educativas. Por esta misma razón, la segunda diferencia hallada entre ambas radica en la teoría que manejan: la Ingeniería Didáctica viene desarrollando un corpus conceptual basado en la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau, mientras que son diversos los marcos conceptuales empleados por la Investigación Acción, por lo que este enfoque constituye más un recurso metodológico usado en diferentes ámbitos de la acción social y menos un cuerpo de conocimiento.

NOTAS

[i] Las propuestas a investigar son "deseables" en tanto funcionan como hipótesis que encarnan concepciones teóricas o principios que se desprenden de los resultados de otras investigaciones, pero que aún no han sido indagadas empíricamente. Se necesita, así, "intervenir" y "prediseñar" los contextos de enseñanza, ya que sería inviable esperar que se manifestara espontáneamente lo que buscamos investigar porque no conforma el repertorio habitual de prácticas de enseñanzas.

[ii] El enfoque de la *ingeniería didáctica* se inserta en el campo de las didácticas específicas, para las cuales los contenidos de la enseñanza son un elemento constitutivo de la significación de la situación de enseñanza-aprendizaje. Por limitaciones de espacio, no analizamos otros programas metodológicos en didácticas específicas que "intervienen" sobre lo real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ameigeiras, A. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdinmo, I. (Coord) Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa: Buenos Aires

Araújo-Oliveira, A. (2009) Desafíos e obstáculos da pesquisa em educacao para a transformacao das prácticas pedagógicas. Revista Educacao. Santa Maria, 34 (3), 617-632.

Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., Gómez, P. (eds.) (1995) Ingeniería didáctica en educación matemática, Grupo Editorial Iberoamérica: México.

Artigue, M. (2002) Ingénierie didactique: que rôle dans la recherche didactique aujourd´hui? En Les dossiers des Sciences de l´Education. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes. Revue Internationale des Sciences de l´Education. Presses Universit du Mirail. 8.

Batallán, G. y García J.F. (1990) Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. En Publicar Antropología y Ciencias Sociales Nº 1,

Batallan, G. (1995) Autor y actores en antropología: tradición y ética en el trabajo de campo. Revista Academia - 1, 123-134.

Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de la Matemática? Enseñanza de las Ciencias, Revista de la Universidad de Barcelona; 8 (3), 259-267.

Carlino, P. y Martínez, S. (Coord.) (2009) La lectura y la escritura: un asunto de todos/as. Neuquén: Educo

Castedo, M. (2007) Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. (IRA, Ed.) Lectura y Vida, 6-19.

Castedo, M. y Thisted, S. (2011) Notas del Seminario Taller de Tesis. Maestría en Escritura y Alfabetización. UNLP.

Lenz, S. (2012) Investigación participativa en Argentina: tres experiencias del campo educativo en el contexto de la restitución de la democracia. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 3. Disponible en http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120133.

Ramos Zincke, C. (2005) Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio. Revista Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado. XIX (3), 85-119.

Rickenmann, R. (2006) Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Colombia Revista Educación y Pedagogía ISSN: 0121-7593

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Roni, C. (2010) ¿Qué se hace y sobre qué se discute en relación con leer y escribir para aprender en las disciplinas del Nivel Secundario? Un análisis de publicaciones del medio nacional y anglosajón del período 2005-2009. Ponencia presentada en el Simposio: Avances de proyectos en Escritura y Alfabetización, 4, 5 y 6 de marzo de 2010, carrera de Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización, UNLP.

Rosli, N. y Carlino, P. (2012) Leer y escribir en materias de ciencias sociales:

perspectivas de alumnos secundarios. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 28 al 30 de noviembre, Facultad Psicología de la UBA

Schön, D. (1991) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós

Sirvent, MA. T. (2008) Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Zeichner, K. y Diniz-Pereira, J. (2007) Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. Profesión Docente Chile. Docencia Nº 31.

ALUMNOS DE GRUPOS SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS ¿CÓMO DENOMINARLOS? PROBLEMATIZANDO ALGUNAS CATEGORÍAS

Rosli, Natalia; Roni, Carolina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires

Resumen
Frecuentemente, producciones académicas y el discurso del sentido común recurren a los términos "pobreza", "vulnerabilidad", "marginalidad", "exclusión" y "en riesgo" para referirse a poblaciones que se hallan en condiciones socioeconómicas desfavorecidas. Este uso pocas veces es problematizado, se realiza acríticamente y se aplica a grupos heterogéneos en forma indistinta. A lo largo del presente trabajo, se delinean algunos recorridos históricos de esas categorías. En búsqueda de identificar una categoría adecuada para describir los alumnos que participan en su investigación, la autora reconstruye el origen histórico de estos conceptos, los resitúa en sus marcos teóricos y expone críticas sobre sus límites para representar la realidad. Se develan así características diversas que son omitidas bajo la supuesta uniformidad y que solo pueden descubrirse mediante procesos reflexivos de este tipo, que acompañen las prácticas investigativas.

Palabras clave
Sectores socioeconómicos desfavorecidos, Categorías, Orígenes, Problematización, Heterogeneidad

Abstract
STUDENTS FROM SOCIO-ECONOMIC DISADVANTAGED GROUPS HOW TO CALL THEM? PROBLEMATIZING SOME CATEGORIES
Frequently, academic productions and the speech of common sense turn to the terms "poverty", "vulnerability", "marginality", "exclusion" and "at risk" to refer to people who are in disadvantaged socio-economic conditions. The use of these terms, considered usually as interchangeably, is rarely problematized and is uncritically applied to heterogeneous groups. Throughout this work, some historical insights of these categories are delineated. In search of identifying an appropriate category to describe students who participate in its research, the author reconstructs the historical origins of these concepts, relocates them in their theoretical frameworks and criticizes its limits to represent reality. Thus diverse features omitted under the so-called uniformity are revealed. In this vein, we claim that this diversity of features can only be discovery by means of a reflexive process framed in research practices.

Key words
Disadvantaged socio-economic sectors, Categories, Origins, Problematize, Heterogeneity

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se desarrollan numerosos estudios acerca de las problemáticas educativas que se manifiestan en escuelas secundarias a las que asisten los llamados "grupos socioeconómicos desfavorecidos". En su mayoría, son financiados por organismos públicos nacionales en alerta por la imposibilidad de asegurar la inclusión educativa de estos sectores (SECyT, 2006).
Generalmente, la profundidad de estos análisis deja por fuera la problematización de la/s categoría/s con la/s que se opta denominar a estos grupos. Muchas veces, ni siquiera se concibe como una elección sino que se entiende como un modo natural y único de nombrar lo "obvio", dado que son categorías de entendimiento que se comparten socialmente (Bourdieu, 2005).
Esta ausencia de cuestionamientos sobre los criterios utilizados para describir sujetos ha sido denunciada por Pallma (2010). Comúnmente, el hecho de que éstos habiten en villas de emergencia o villas miseria pareciera otorgarles una certificación para concebirlos como "pobres", "vulnerables", "marginales", "excluidos" y/o "en riesgo".
Estas caracterizaciones uniformes soslayan la evidencia de la diversidad propia del alumnado de las escuelas. En especial, pasan por alto que el rasgo que determina a las instituciones que reciben estas poblaciones es su heterogeneidad (Redondo, 2004). Así, en tanto no se develan las diferencias existentes, las conclusiones a las que arriban estas investigaciones corren el riesgo de extenderse erróneamente a todos los individuos enmarcados bajo la misma denominación.
En oposición a esta reproducción acrítica de conceptos se encuentra la disposición a la duda radical propuesta por Bourdieu (2005). En vías de perseguir un "rigor en la *construcción del objeto*", este autor sostiene que deben problematizarse las categorías utilizadas. Para no adoptar conceptos y teorías de forma infundada es necesario rastrear la historia de sus surgimientos, reconstruyendo sus raíces teóricas (Bourdieu, 2005).
Particularmente, mi investigación doctoral en curso focaliza las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en una escuela a la que asisten alumnos provenientes de estos sectores[1]. Estos estudiantes ¿son "pobres", "vulnerables", "marginales", "excluidos", o "en riesgo"? El objetivo de este trabajo es, entonces, ahondar en las raíces teóricas de las categorías mencionadas para evidenciar su especificidad histórica y señalar a qué aspectos de la realidad refieren y cuáles otros dejan por fuera (Andrade, 2006).

EXPLORANDO LAS ALTERNATIVAS POSIBLES

Uno de los conceptos más utilizados para describir estas poblaciones es el de **pobreza**. Su origen no está claro sino que remite a diversas posiciones y debates teóricos entre los que se encuentran los pensamientos de Smith, Marx, Weber y Keynes (Redondo, 2004).

Anteriormente, durante la sociedad preindustrial, la pobreza fue definida de diversas maneras entre las que cabían, por ejemplo, la condición virtuosa que le atribuían las grandes religiones (Álvarez Leguizamón, 2009; Redondo, 2004). Desde la segunda mitad del siglo XIX, se impuso su concepción como fenómeno de masas que afecta negativamente a millones de personas (Redondo, 2004).

A partir de los años 80´ cobra auge la necesidad de calcular la pobreza de las poblaciones (Pallma, 2010). Dos métodos se crearon para tal fin: Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y Línea de Pobreza (LP). El primero fue introducido por la CEPAL y entiende a la pobreza como carencia de bienes o servicios materiales (Feres y Mancedo, 2001). Identifica hogares que no cubren alguna necesidad básica como capacidad económica, vivienda digna, servicios sanitarios y educación. Puesto que este constructo mide condiciones que tienden a deteriorarse con el tiempo, se considera que informa acerca de la pobreza estructural (Pallma, 2010).

Por su parte, el otro método -proveniente de Inglaterra y Estados Unidos- proporciona una descripción meramente económica de la pobreza, independiente de los niveles de vida. Se compone de un cálculo del ingreso mínimo que debe tener una familia para satisfacer sus necesidades básicas. Para ello, se establece una línea imaginaria, bajo la cual se considera que el hogar es pobre porque su presupuesto no le permite adquirir bienes y servicios -representados por la Canasta Básica- que serían necesarios para vivir dignamente (INDEC, 2003). De este modo, se interpreta que la Línea de Pobreza remite a pobreza coyuntural, esto es, aquella que puede variar de acuerdo al mercado del trabajo o la inflación (Pallma, 2010).

Como se desprende de lo antedicho, para estos dos índices un hogar es pobre cuando no logra reunir las "necesidades básicas" delimitadas o cuando sus ingresos no alcanzan un tope ficticio (Perona y otros, 2000). Por tanto, ambos leen la realidad en forma "negativa" (Charlot, 2006): resaltan las carencias de elementos esenciales para subsistir. Así, demarcan una división dicotómica pobre-no pobre, un binarismo que encubre las complejidades existentes (Redondo, 2004). De esta forma, la etiqueta de pobreza se plasma agrupando poblaciones heterogéneas (Busso, 2001). Feres y Mancedo (2001) han desarrollados claros ejemplos de ello: para el NBI un hogar puede considerarse pobre si alberga niños que no asisten a la escuela, aunque posea elevado nivel monetario. Al mismo tiempo, una familia con altos ingresos pero que resida en una vivienda inadecuada y sin acceso a agua potable no será considerada pobre por la LP.

Estos indicadores, además, han recibido críticas por los límites que demarcan para pensar esta problemática. En su mayoría, se centran en que estos constructos ocultan que la producción mundial de la pobreza se vincula con el poder de la economía global y la desigualdad. Análogamente, Redondo (2004) advierte que las cuantificaciones aíslan individuos y niegan la relación de la pobreza con el conjunto social. Cuestionamientos en tal sentido denuncian el modo en que estas formalizaciones estadísticas estrechan la mirada de la realidad: iluminan intencionalmente ciertos aspectos (los que destacan para diagnosticar pobreza) y desestiman otros (Andrade, 2006).

De todas formas, estos métodos continúan en vigencia. De acuerdo a Oyen (2005), el motivo se debe a la demanda de organismos gubernamentales, políticos y ONG´s de contar con indicadores simples para financiar sus programas de reducción de pobreza. Esta petición devela algunos intereses políticos (Andrade, 2006) detrás del sostenimiento de índices que sintetizan la compleja realidad en un solo número.

En oposición a la unicausalidad y unidimensionalidad de estas clásicas medidas de pobreza, surge el enfoque de la **vulnerabilidad social** (GCBA, 2009). Esta nueva categoría critica la anterior por omitir ciertos aspectos de la realidad (Andrade, 2006).

Según un documento publicado en la página del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, su origen remite a la necesidad de una perspectiva divergente a la que entiende pobreza como carencias críticas. En este punto, podríamos asimilar esta iniciativa con la propuesta de lectura "en positivo" de Charlot (2006). Este enfoque intenta dar visibilidad a los recursos -también llamados activos- que sí están disponibles en las familias (GCBA, 2009) y que se ven invisibilizados cuando solo se destacan sus ausencias.

Así, la problemática de la vulnerabilidad es descripta como "*heterogénea, dinámica, multicausal*" que implica "*situaciones en donde grupos, hogares o individuos están más expuestos a quedar afectados por cambios en sus condiciones de vida y* (…) *se hallan en una situación de mayor inseguridad en comparación con otros*" (GCBA, 2009, p.1).

Cabe destacar que también se representa la vulnerabilidad como una zona intermedia entre la "integración" y la "exclusión". Allí se ubicarían situaciones de precariedad e inestabilidad laboral y fragilidad de soportes relacionales, especialmente familiares (Castel, 1995).

A partir de estas conceptualizaciones, la Dirección de Investigación y Estadística del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires elaboró el Índice de Vulnerabilidad Social (IVS). Las características que releva son la presencia de activos materiales (hacinamiento del hogar, calidad de los materiales de la vivienda y carga de dependencia sobre los perceptores de ingresos) y no materiales (acceso al sistema de salud y clima educativo). El puntaje total se forma a partir de los valores otorgados a cada dimensión. Por esta razón, no determina posiciones dicotómicas como las mediciones anteriores sino grados de vulnerabilidad de los hogares. Es decir, distingue situaciones de mayor riesgo por desventaja en los activos (Busso, 2001).

Otra categoría sobre la que debe reflexionarse es la de **marginalidad**. Surgió alrededor de los años 50´ en América Latina para denominar los nuevos barrios periféricos vinculados a la modernización industrial (Pallma, 2010; Redondo, 2004; Salvia, 2011). Dispuestas a trabajar, muchas personas migraban hacia las ciudades con fábricas y se asentaban en sus alrededores. Inicialmente, marginalidad se asoció a lo periférico para luego extenderse a toda vivienda precaria sobre terrenos ocupados ilegalmente (Salvia, 2011).

Posteriormente, en los años 60´, perspectivas marxistas concibieron la marginalidad como consecuencia necesaria del capitalismo para conformar un ejército de reserva. Estas líneas teóricas analizaron el fenómeno desde las relaciones sociales de producción (Pallma, 2010). En Argentina, por ejemplo, un grupo de investigadores desarrollaron el *Proyecto Marginalidad* para examinar los procesos históricos de marginalización en el país y el continente sudamericano (Redondo, 2004).

En el marco de los procesos de polarización y fragmentación social actuales, algunos autores retoman esta noción para definir formas de marginalidad económica en quienes se dedican a actividades informales de subsistencia como remiseros, delivery, cartoneros, músicos callejeros y vendedores ambulantes (Salvia, 2007, 2011). Según Salvia (2007) son marginales porque no se encuentran incluidos en sectores formales y mercados de trabajo primarios. Así, esta marginalidad se conformaría por los sectores excedentes de una matriz socioeconómica, es decir, los que necesariamente "sobran" (Salvia, 2011) y quedan al margen de los procesos económicos centrales.

"Excluidos" suele ser otra forma para denominar estas poblaciones.

Spicker, Álvarez Leguizamón y Gordon (2009) aducen que la categoría de **exclusión** no se ocupa meramente de aspectos económicos, como lo hace el concepto de pobreza, sino de cuán "integrados" están los individuos a su sociedad. A lo largo de la humanidad diversos grupos de individuos fueron segregados argumentando razones religiosas, políticas, sanitarias, étnicas y económicas (Ribeiro, 1999).

En su sentido actual, la noción comenzó a utilizarse en Francia para nombrar a las personas que quedaron "fuera" del sistema institucional tras la crisis de la sociedad salarial (Pallma, 2010). Es decir, los que quedaron "excluidos" del mercado laboral y la seguridad social (Salvia, 2007).

En nuestro país, el concepto se acuña en la década del 90´ para describir nuevas situaciones producto de los procesos neoliberales de precarización laboral, que la categoría de pobreza no podía englobar (Sobol, 2005). Respecto a este uso, Salvia (2007) advierte que hay que evaluar las especificidades históricas: "exclusión" no logra abarcar la complejidad de las situaciones que convergen en países de América Latina. En ellos, el Estado de Bienestar no se estableció igual que en el país francés, lo que produjo que ciertos sectores nunca se incluyeran en los sistemas de seguridad social y las políticas públicas o lo hicieran de forma parcial. En este sentido, la categoría expresa sus determinaciones de existencia (Andrade, 2006): fue construida para nombrar procesos acaecidos en la sociedad francesa en particular.

Sin embargo, Pallma (2010) aduce que en Argentina puede utilizarse el término, pero solo en el caso de los desocupados sin domicilio fijo -como los mendigos- que pueden considerarse totalmente "fuera" de la vida social instituida. Así, "excluidos" serían aquellos que no forman parte de las redes sociales de responsabilidad y deberes mutuos (Spicker, Álvarez Leguizamón y Gordon, 2009).

Pese a esta advertencia, este adjetivo se ha extendido para definir a los desocupados contemporáneos y sin protección social. Al respecto, Ribeiro (1999) pone sobre aviso que se desestima que esos sujetos siguen en la búsqueda de empleos y/o generan nuevas alternativas de trabajo. Esta relación que todavía tienen con el mercado laboral es uno de los aspectos sesgados por el concepto (Andrade, 2006). Así, se presenta a los individuos desde una lectura "en negativo" (Charlot, 2006), como pasivos y carentes de capacidad de lucha para enfrentar sus situaciones de desempleo y salir de ellas. Mantener este uso predominante denota ciertos intereses económicos detrás (Andrade, 2006): funciona a modo de justificación de las políticas públicas compensatorias (Ribeiro, 1999).

Conjuntamente con las categorías teóricas analizadas, aparece otra denominación frecuentemente utilizada: jóvenes **en riesgo**.

Riesgo es un concepto que tiene su origen en la epidemiología. En el estudio de condiciones saludables para las poblaciones, se definieron "factores de riesgo" como las características asociadas a probabilidades de enfermar que, en su totalidad, conforman una situación de riesgo (Bonzo y otros, 2001). En otras disciplinas, como la antropología y las ciencias de la educación, se acuñó una definición similar: riesgo social como la exposición a posibles daños por el incumplimiento de los derechos humanos básicos: vivienda digna, salud y educación (Mateos y otros, 1980, citado en Latorre, 2006).

Concretamente, la denominación de jóvenes en riesgo se opone explícitamente a considerar a los estudiantes como jóvenes "*de* riesgo". Este cambio de preposición dictaminaría que la condición de riesgo la portan los alumnos y habilitaría la pregunta "¿de riesgo para quién?".

En contraposición, se considera que estos alumnos no representan un peligro para nadie sino que son ellos mismos los que están en situaciones riesgosas: difíciles condiciones de vida y problemáticas de repitencia, sobreedad, adicciones, judicialización, embarazo adolescente, etc. Su comprometida condición es entendida como resultado de la ausencia de políticas sociales que garanticen el respeto por sus derechos humanos.

No obstante, la caracterización de poblaciones en riesgo fue criticada por autores como Terigi (2009) por englobar situaciones muy diversas. La autora cuestiona la interpretación de los embarazos y las maternidades y paternidades adolescente como problemáticas de riesgo educativo. Entiende que estas comportan un inconveniente en tanto se exige la presencialidad del alumno en el aula. Lo mismo sucede con la sobreedad: no representa un peligro en sí misma sino a partir del requerimiento de gradualidad del formato escolar. Así, se devela que bajo el concepto de poblaciones en riesgo subyace la naturalización de algunos determinantes del formato escolar, como su organización espacio-temporal (Baquero y Terigi, 1996). Invirtiendo la mirada, Terigi (2009) denuncia que lo que debe revisarse son las condiciones pedagógicas que pueden transformarse en riesgosas para estos alumnos. Según la autora, el riesgo se resignificaría si se ofrecieran otras condiciones más flexibles.

CONSIDERACIONES FINALES

Las categorías examinadas -**pobres, vulnerables, marginales, excluidos y en riesgo**- suelen emplearse en las investigaciones educativas como sinónimos. Este uso acrítico favorece su naturalización. Así, se aúnan diversas poblaciones consideradas en situaciones socioeconómicas desventajosas bajo esas categorías preconstruidas. Lo mismo ocurre con los índices socioeconómicos mencionados que, descontando su importancia para informar sobre la magnitud de procesos de pauperización, engloban características de diversas poblaciones. Estos constructos, predominantes en investigaciones postpositivistas (Ramos Zincke, 2005), construyen una realidad "objetiva" homogeneizando las diferencias mediante una puntuación (Lahire, 1997).

El rastreo de la génesis histórica de estas categorías permitió situarlas en sus marcos teóricos de referencia y explorar su capacidad descriptiva. Sin embargo, para objetar la presunta homogeneidad de los grupos sociales en cuestión aún resta recurrir al propio trabajo de campo. Poniendo en juego los términos analizados con los datos recogidos es factible problematizar su adecuación para describir los sujetos indagados y reconocer las incongruencias que se presentarían ante su posible uso. Es este interjuego constante entre las teorías y la información empírica lo que permite reflexionar sobre la congruencia de los términos que se usan (Gessaghi, 2010).

El trabajo de construir el objeto de investigación, y con él los sujetos investigados, no es tarea fácil ni breve sino que requiere ir perfeccionándose (Bourdieu, 2005). Toda investigación en curso debe permanecer alerta ante el uso reproductivista de sus conceptos y teorías (Andrade, 2006). Solo de esta manera es posible que las investigaciones alcancen resultados y produzcan conclusiones acordes a la realidad indagada, que describan y comprendan su complejidad.

FILIACIÓN ACADÉMICA

Trabajo realizado en el marco del Proyecto PICT 2010-0893 titulado *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por la Dra. Paula Carlino.

NOTA

(1) El proyecto de investigación se titula "Leer y escribir para aprender ciencias sociales en la escuela secundaria: estudio de caso en sectores socioeconómicos desfavorecidos" y está financiado por beca doctoral CONICET.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez Leguizamón, S. (2009) Una presentación desde América Latina. En P. Spicker, S. Álvarez Leguizamón y D. Gordon (Eds.), Pobreza: Un glosario internacional (pp. 25-37) Buenos Aires: CLACSO.

Andrade, L. (2006) Introducción. En L. Andrade (coord.), Lo social: inquieto (e inquietante) objeto. Aportes para pensar e intervenir (pp. 19-41) Buenos Aires: Miño y Dávila.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes Pedagógicos, 2.

Bonzo, C., Castro, B., De Lellis, M., Samaniego, C. y Tissera, E. (2001) Aportes psicosociales al concepto de riesgo. En E. Saforcada (Comp.), El "Factor Humano" en la Salud Pública: Una mirada psicológica dirigida hacia la salud colectiva (pp. 130-141) Buenos Aires: Proa XXI.

Bourdieu, P. (2005) La práctica de la sociología reflexiva. En P. Bourdieu y L. Wacquant, Una invitación a la sociología reflexiva (pp. 305-358) Buenos Aires: Siglo XXI.

Busso, G. (2001) Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Seminario Internacional "Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe". Santiago de Chile, Chile, Junio 2001.

Castel, R. (1995) De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. Archipiélago, 21, 27-36.

Charlot, B. (2006) ¿La reproducción, el origen social y los hándicaps son "la causa del fracaso escolar"? La relación con el saber: Elementos para una teoría. Montevideo: Trilce.

Feres, J.C. y Mancedo, X. (2001) El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina. Chile: CEPAL.

Gessaghi, V. (2010) La parte sumergida del iceberg: clases, elites y clases altas en la construcción de una problemática de investigación. En M. R. Neufeld, L. Sinisi y J. A. Thisted (Eds.) Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social (pp.63-84) Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009) Informe de vulnerabilidad social (IVS) Documento metodológico. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección de Investigación y Estadística. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2003) Acerca del método utilizado para la medición de la pobreza en Argentina. Dirección Nacional de Encuestas de Hogares del INDEC. Recuperado de http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/pobreza2.pdf

Lahire, B. (1997) O punto de vista do conhecimiento. Sucesso escolar nos meios populares. As razoes do improbable. Sao Pablo: Ática.

Latorre, A. (2006) Configuración vincular en adolescentes en riesgo social. Gazeta de Antropología, 22(6).

Oyen, E. (2009) Presentando el glosario. En P. Spicker, S. Álvarez Leguizamón y D. Gordon (Eds.), Pobreza. Un glosario internacional (pp19-24) Buenos Aires: CLACSO.

Pallma, S.A. (2010) Escuelas en contextos de pobreza urbana. Construcción de sentidos en el uso en las investigaciones de las categorías de pobreza, exclusión y marginalidad. En M. R. Neufeld, L. Sinisi y J. A. Thisted (Eds.), Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social (pp. 47-62) Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Perona, N., Crucella, C., Rocchi, G. y Robin, S. (2000) Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Congreso Internacional de Políticas Sociales. Universidad del Bio-Bio, Concepción, Chile.

Ramos Zincke, C. (2005) Como investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: Paradigmas y herramientas del oficio. Persona y Sociedad, 19(3), 85-119.

Redondo, P. (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

Ribeiro, M. (1999) Exclusão: problematização do con ceito. Educação e Pesquisa, 25(1), 35-49.

Salvia, A. (2007) Consideraciones sobre la transición a la modernidad, la exclusión social y la marginalidad económica. Un campo abierto a la investigación social y al debate político. En A. Salvia y E. Chávez Molina (Comps.), Sombras de una marginalidad fragmentada: Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina (pp. 25-65) Buenos Aires: Miño y Dávila.

Salvia, A. (2011) De marginalidades sociales en transición a marginalidades económicas asistidas. En C. Barba Solano y N. Cohen (Coords.), Perspectivas críticas sobre la cohesión social: Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América latina (pp. 107-135) Buenos Aires: CLACSO.

Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2006) Plan estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación "Bicentenario". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Noviembre 2006. Recuperado de http://www.mincyt.gov.ar/multimedia/archivo/archivos/Plan_Bicentenario.pdf

Sobol, B.N. (2005) Los diversos significados de la exclusión social. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Nordeste.

Spicker, P., Álvarez Leguizamón, S. y Gordon, D. (Eds.) (2009) Pobreza: Un glosario internacional. Buenos Aires: CLACSO.

Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 23-39.

DIFERENCIAS DE GÉNERO Y SITUACIONAL EN ANSIEDAD

Sanchez Rosas, Javier; Furlan, Luis
Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Córdoba. Argentina

Resumen
La ansiedad es una respuesta emocional que se manifiesta con frecuencia en los estudiantes universitarios, mientras estudian, asisten a clase o rinden exámenes, y en general se asocia negativamente con su desempeño académico. Se analizaron las relaciones entre niveles de la ansiedad en el estudio, en clase y en los exámenes y el rendimiento académico, considerando diferencias de género. Se aplicaron autoinformes en una muestra no probabilística de 652 estudiantes universitarios. Los niveles de ansiedad en las tres situaciones se correlacionaron en forma positiva y elevada entre si y en forma negativa y pequeña con el promedio de calificaciones. Las mujeres presentaron puntajes más elevados de ansiedad que los varones y los exámenes generaron mayor ansiedad que el estudio y la asistencia a clase. Se discuten las implicancias de los hallazgos para la elaboración de estrategias de asistencia y prevención del malestar psicológico en los estudiantes.

Palabras clave
Ansiedad, Género, Rendimiento académico

Abstract
GENDER AND SITUATIONAL DIFFERENCES IN ANXIETY
Anxiety is an emotional response that occurs frequently in college students, while studying, attending classes or take exams, and generally negative asociated with academic performance. Relationships between levels of anxiety in the study, the classroom and on exams, and academic achievement, were analyzed, considering gender differences. Self-reports were applied in a nonrandom sample of 652 college students. Anxiety levels in all three situations were correlated positively and highly with each other and negatively and small with the grade point average. Women had higher anxiety scores than males, and test increased more anxiety that study and class attendance. The implications of the findings for the development of prevention and care strategies of distress in students are discussed.

Key words
Anxiety, Gender, Academic performance

1. Introducción

La investigación básica en psicología y neurociencias ha demostrado que las emociones son de importancia fundamental para el aprendizaje, memoria, motivación, desarrollo, salud psicológica y funcionamiento neuroinmunológico (Lewis & Haviland-Jones, 2000), entre diferentes grupos etáreos, géneros y culturas (Shweder & Haidt, 2004) y están siempre presentes en contextos educacionales.

La evidencia empírica sobre la ocurrencia, frecuencia e intensidad de diferentes emociones experimentadas por estudiantes universitarios en distintos contextos académicos aún es escasa, siendo la ansiedad frente a los exámenes (en adelante AE) la excepción a esto (Zeidner, 1998). A nivel universitario, los contextos o situaciones de evaluación suponen derivaciones concretas que devienen de la obtención de resultados que potencialmente podrían ser negativos y que, por tanto, significarían algún grado de amenaza percibida. En consecuencia, es esperable que los estudiantes experimenten estados emocionales intensos ligados a las evaluaciones.

En nuestro país, algunas investigaciones que analizaron la AE lograron identificar su prevalencia (Sánchez Rosas, Heredia, & Furlan, 2007), el rol asociado de las estrategias de aprendizaje (Furlan, Sánchez Rosas, Piemontesi, Heredia, & Illbele, 2009), los estilos de afrontamiento (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez Rosas, & Martínez, 2012), el perfeccionismo y los pensamientos automáticos negativos (Moyano, 2011) y la procrastinación (Furlan, Piemontesi, Illbele, & Sánchez, 2010). Además, se avanzó en la adaptación de instrumentos para la evaluación de la AE (GTAI-A, Heredia, Pimontesi, Furlan, & Hoddap, 2009; S-CTAS, Furlan, Cassady, & Perez, 2009), como así también, en la implementación y evaluación de estrategias de intervención tendientes a disminuir la AE (Furlan, 2011).

Además del contexto de examen, asistir a clase y estudiar son dos situaciones de logro relevantes en las que también se despliegan los conocimientos y habilidades y de las cuales se obtienen resultados que permiten verificar el nivel de desempeño. Estos escenarios tienen características que las asemejan y diferencian de los exámenes, entre las que podemos mencionar el nivel de presión por la obtención de resultados, la presencia de otros significativos para la el desempeño, los márgenes para la autorregulación, entre otros. Una investigación reciente (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011) evaluó la ansiedad relacionada a tres situaciones de logro específicas e informó correlaciones elevadas para la frecuencia con que los estudiantes universitarios sienten ansiedad al asistir a clases, estudiar y realizar exámenes. Esto implicaría que a menudo los estados de ansiedad atravesarían las tres situaciones típicas. Además, la ansiedad en las tres situaciones demostró tener correlatos semejantes en magnitud y sentido con la motivación y las estrategias de aprendizaje. Por un lado, las correlaciones con valor de la tarea, motivación intrínseca y extrínseca, elaboración, autorregulación, promedio general universitario fueron bajas; por otra parte, las correlaciones con control académico, autoeficacia, esfuerzo, regulación externa fueron moderadas. Finalmente, el rendimiento académico (en adelante RA) evaluado a través del promedio general en la carrera mostró una correlación negativa, replicando la tendencia informada para la AE (Zeidner, 1998).

La evidencia acumulada indica que las mujeres experimentan mayor AE (Zeidner, 1998), aunque los estudios que exploraron las

diferencias de esta emoción en otros contextos académicos son pocos. Los resultados de dos estudios realizados en España y Estados Unidos con estudiantes universitarios, demostraron que las mujeres experimentaron con mayor frecuencia ansiedad al asistir a clase (González, Donolo, & Rinaudo, 2009; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006), en tanto que en nuestro país, se obtuvieron resultados similares (Sánchez Rosas, 2013), con un tamaño del efecto pequeño. Adicionalmente, en un estudio realizado con estudiantes canadienses las mujeres reportaron experiencias de ansiedad más frecuentes que los hombres al estudiar y realizar exámenes, con tamaños del efecto bajos. De esta manera, las diferencias de género en ansiedad son consistentes con la vasta literatura existente (Hembree, 1988; Zeidner, 1998) y estarían señalando una tendencia generalizable a contextos de logro relevantes para el transito estudiantil.

El objetivo del presente trabajo es explorar las relaciones existentes entre la ansiedad y el RA y comparar la frecuencia de ansiedad situacional, contemplando en ambos casos las diferencias de género en una muestra de estudiantes universitarios.
Se formulan las siguientes hipótesis: (a) Las mujeres experimentan mayor ansiedad en las tres situaciones. (b) El RA se relaciona negativamente con la ansiedad en las tres situaciones. (c) Los niveles de ansiedad en las tres situaciones se correlacionan positivamente entre sí. (d) Hay diferencias en los niveles de ansiedad al asistir a clases, estudiar y realizar exámenes.

2. Método

Participantes

Se conformó una muestra accidental con 652 estudiantes (M = 25.11 años, SD = 6.83; M Promedio académico = 6.16, SD = 1.44) que cursaban sus estudios en las áreas de Ciencias Básicas (10%), Ciencias Sociales (5.5%), Ciencias de la Salud (2.3%), Ciencias Humanas (82.2%) de diferentes facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, con 86% de mujeres y 14% de hombres.

Instrumentos

Class, Learning, Test Anxiety Scales del Achievement Emotions Questionnaire (AEQ, Pekrun et al., 2011), son tres instrumentos de 12, 11 y 12 ítems que evalúan la ansiedad al asistir a clase (*Me preocupa si estaré lo suficientemente preparado para la clase*, α = .90), estudiar (*Me pongo tan nervioso que ni siquiera quiero empezar a estudiar*, α = .88) y realizar exámenes (*Me preocupa que el examen sea demasiado difícil,* α = .92). Los estudiantes responden sobre su experiencia emocional típica utilizando una escala tipo Likert, expresando la frecuencia con que experimentan estas emociones de (1) "Nunca" a (5) "Siempre.
Rendimiento Académico: se solicitó el promedio general de calificaciones con aplazos incluidos.

Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados en horarios regulares de clase, con autorización de docentes y enfatizando a los estudiantes la naturaleza voluntaria de su participación. Los datos fueron cargados al paquete estadístico SPSS 15 con el cual se realizaron los análisis estadísticos acordes a los objetivos del estudio.

3. Resultados

Se efectuó una exploración inicial de los datos para verificar su calidad y se verificó la ausencia de datos perdidos, casos atípicos, multicolinealidad y normalidad de las variables (Tabachnick & Fidell, 2001).

Para contrastar la primera hipótesis, relativa a las diferencias de género en los niveles de ansiedad se realizaron pruebas t para muestras independientes y para la estimación del tamaño del efecto se utilizó el estadístico d (Cohen, 1988). Los resultados (Tabla 1) indicaron que las mujeres experimentaron mayores niveles de ansiedad en clase, al estudiar y en exámenes, con tamaños del efecto pequeños y medio.

Tabla1. Descriptivos, prueba T y tamaño de Efecto de las diferencias de género en ansiedad en situaciones de clase, al estudiar y en exámenes

	Mujeres		Varones				
Situación	*M*	*DS*	*M*	*DS*	*T*	*p*	*d*
Clase	26.86	9.40	24.52	9.21	-2.23	**	*-.25*
Estudio	30.51	8.43	27.01	9.14	-3.68	**	*-.39*
Exámenes	37.87	10.75	31.71	10.87	-5.12	**	*-.56*

Nota: Tamaños del efecto *(.20)* pequeño, *(.50)* mediano y *(.80)* grande.
N = 650 ** p <,01

Las relaciones existentes entre el RA y la ansiedad en las tres situaciones se exploraron inicialmente en la muestra total. Las correlaciones arrojaron valores negativos y estadísticamente significativos entre RA y la ansiedad en clase (r = -.19, p<.01), estudio (r = -.17, p<.01) y examen (r = -.19, p<.01). En un segundo análisis y contemplando las diferencias de género en los niveles ansiedad se estimaron correlaciones para cada grupo. En los varones el RA correlacionó negativamente solo con la ansiedad en examen (r = -.20, p<.05) mientras que en las mujeres, el RA presentó correlaciones negativas con la ansiedad en clase (r = -.19, p<.01), estudio (r = -.17, p<.01) y examen (r = -.19, p<.01).

Posteriormente se estimaron las correlaciones entre los niveles de ansiedad en las diferentes situaciones. Resultaron positivas y fuertes entre ansiedad en clase y estudio (r= .68, p<.01), en clase y examen (r= .54, p<.01), y ansiedad en estudio y examen (r= .69, p<.01).

Por último, a los fines de determinar si existían diferencias en la frecuencia con que los estudiantes experimentaron ansiedad en función de las tres situaciones, se realizó un ANOVA de medidas repetidas con contrastes Post Hoc de Duncan. Como se compararon puntajes de tres escalas similares pero con diferente número de reactivos, el puntaje total de cada una se dividió por el numero de sus ítems, quedando en todos los casos valores entre 1 y 5. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre las tres condiciones (F = 487.75, p< .001) y al compararlas una a una, siendo la media de ansiedad mayor en situación de examen (3.08), seguida por la media al estudiar (2.72) y por último la media de ansiedad en clase (2.21).

4. Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten afirmar que las diferencias de género en los niveles de ansiedad se manifiestan de manera consistente en los diversos ámbitos de la actividad académica, siendo mayores en mujeres que en varones. Este hallazgo extiende a otras situaciones menos exploradas (estudiar y asistir a clase) lo señalado en investigaciones previas sobre ansiedad frente a los exámenes y ansiedad rasgo. Estos niveles mayores de ansiedad auto informados por las mujeres pueden atribuirse, tanto a la existencia de experiencias de ansiedad más intensas,

como así también a un mayor contacto con la vida emocional y su expresión abierta, congruente con ciertos estereotipos culturales de género, que le confieren un carácter más emocional a las mujeres. Por otro lado, la relación con el promedio de calificaciones, sugiere que la ansiedad contribuye, aunque en forma pequeña a crear condiciones para que el rendimiento se vea afectado. Como se expuso en trabajos previos (Furlan & Ponzo, 2006), los mecanismos mediante los cuales la ansiedad opera son diversos y multidireccionales, en algunos casos ejerciendo interferencia en la codificación, organización, almacenamiento y recuperación de información, por ocupar recursos atencionales y de memoria operativa (Naveh-Benjamin, Mc Keachie, & Lin, 1987) y en otros casos promoviendo el uso de estrategias auxiliares para mejorar la preparación y evitar eventuales fracasos (Gutiérrez Calvo, 1996). La correlación positiva y fuerte entre los niveles de ansiedad en las tres situaciones sugiere que en algunos estudiantes universitarios, el malestar psicológico y la tensión emocional atraviesan sus procesos de aprendizaje y ejercen sus efectos, no solo cuando rinden, sino también mientras estudian y asisten a clase. Desde el punto de vista de la intervención esto resulta relevante y plantea la necesidad de ahondar en las formas en que los alumnos se relacionan con el conocimiento y el entorno social en el que este transcurre. Específicamente, la ansiedad durante el estudio puede estar relacionada tanto a la preocupación por cubrir cierta cantidad de contenidos en un tiempo limitado y el temor a "no llegar" como así también, a la tolerancia frente a las dificultades para comprender temas complejos, recordar amplios volúmenes de información o realizar operaciones cognitivas que demandan conocimientos conceptuales y procedimentales (realizar comparaciones, aplicar conceptos en situaciones concretas, justificar una decisión, etc). La ansiedad, en el proceso de autorregulación del aprendizaje puede cumplir una función de señal, que promueva correcciones y ajustes en la implementación de estrategias. Sin embargo, para que un alumno pueda capitalizarla positivamente, requiere de cierto conocimiento acerca del adecuado empleo de las estrategias, alternativas posibles y flexibilidad suficiente para adecuar su plan de actividad a eventuales contingencias. Esto a veces entra en conflicto con las propias autoexigencias. Por otro lado, la ansiedad en clase, básicamente puede estar ligada a un componente social, de temor a exponerse ante los demás y exhibir eventuales fallos o desempeños por debajo de la norma. La evitación de la participación en clase y de la búsqueda de ayuda académica, comparten con la ansiedad en clase, la preocupación de que una conducta (por ejemplo, un pregunta o pedido de explicación adicional) sea valorada por parte de compañeros o docentes, como expresión de incompetencia o falta de estudio, y origine un feedback negativo. Por ello, estas consideraciones aportan elementos de valor, para el diseño de estrategias de asistencia y prevención del malestar psicológico, en estudiantes universitarios.

Cabe señalar también que, los alcances de los hallazgos son acotados debido al carácter univariado de los análisis, las limitaciones del uso de autoinformes y el valor parcial que el promedio de calificaciones tiene como indicador del rendimiento. Por otro lado, las comparaciones entre los niveles de ansiedad estado en las tres situaciones (clase, estudio y examen) no se hicieron sobre datos obtenidos con procedimientos uniformes de medición (usando el STAI por ejemplo) sino con tres instrumentos distintos que miden la misma emoción y cuyos resultados son convergentes, lo que marca cierto límite en el análisis.

BIBLIOGRAFIA

Cohen, J. (1988) Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.) New York: Academic Press.

Furlan, L. (2011) Eficacia de un programa cognitivo - integrativo para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Furlan, L., Cassady, J.C. & Pérez, E. (2009) Adapting the Cognitive Test Anxiety Scale for use with Argentinean University Students. International Journal of Testing, 9 (1), 3-19

Furlan, L., Piemontesi, S., Illbele, A. & Sánchez Rosas, J. (2010) Procrastinación y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de psicología de la UNC. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Furlan, L. & Ponzo, A. (2006) "Ansiedad de Evaluación y Rendimiento Académico" XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S. & Illbele, A. (2009) Estrategias de Aprendizaje y Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios. Pensamiento Psicológico 5 (12), 117-124.

González A., Donolo, D. & Rinaudo, C. (2009) Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. Ansiedad y Estrés, 15 (2-3), 263-277.

Hembree, R. (1988) Correlates, Causes, Effects and Treatment of Test Anxiety. Review of Educational Research. 58, 1, 47-77.

Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L. & Hodapp, V. (2008) Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-A) Evaluar, 8, 46-60.

Lewis, M. & Haviland-Jones, J.M. (2000) Handbook of Emotions. New York: Guilford Press.

Moyano, M. (2011) Perfeccionismo, pensamientos automáticos negativos y ansiedad frente a los exámenes. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. 22, 23 y 24 de Noviembre. Facultad de Psicología, UBA.

Naveh-Benjamin, M., Mc Keachie, W.J. & Lin, Y. (1987) Two types of test anxious students: support for an information processing model. Journal of Educational Psychology, 79 (2), 131-136.

Pekrun, R., Elliot, A.J. & Maier, M.A. (2006) Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98, 583-597.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. & Perry, P. (2011) Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) Contemporary Educational Psychology, 36, 36-48.

Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez Rosas, J. & Martínez, M. (2012) Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. Anales de Psicología, 28, 89-96.

Sánchez Rosas, J. (2013) Búsqueda de ayuda académica, autoeficacia social académica y emociones de logro en clase en estudiantes universitarios. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 5, 35-41.

Sánchez Rosas, J., Heredia, D. & Furlan, L. Prevalencia de ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas, UNC. I Congreso de la Facultad de Psicología, "Ciencia y Profesión", UNC.

Shweder, R.A. & Haidt, J. (2004) The cultural psychology of the emotions: Ancient and new. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of emotions (pp. 397-414) New York: Guilford Press.

Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001) Using multivariate statistics (4ta ed.) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Zeidner, M. (1998) Test anxiety: the state of the art. New York and London: Plenum Press.

EXPERIENCIAS ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DE POSGRADO DE CARRERAS PRESENCIALES Y VIRTUALES

Sarmiento, Gladys; Mantegazza, Susana; Batlle, Silvia; Ureña, Adriana Yasmin; Scabone, Viviana Edith
Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

Resumen

En un contexto caracterizado por el aumento de la exigencia de credenciales educativas, un mercado laboral en continua transformación y configuraciones didácticas que incluyen la virtualidad en carreras de Postgrados, se torna necesario el estudio de las nuevas trayectorias educativas y laborales de los sujetos. En este trabajo se comparan las significaciones acerca de los docentes, la evaluación y la propuesta bibliográfica, de estudiantes de dos maestrías del área de las Ciencias Sociales y Humanas: una presencial y otra virtual, que otorgan el mismo título y se cursan en universidades nacionales de la República Argentina. Este estudio tiene una aproximación psicosocial con una estrategia teórico metodológica cualitativa. Se han encontrado diferencias en ambos tipos de modalidades de cursado (presencial y virtual) en la relación con los profesores y el nivel de exigencia. No así en el acercamiento a la bibliografía. La modalidad de cursada, sea virtual o presencial, configura prácticas con características específicas que tienen implicancias en la subjetividad de cursantes y docentes.

Palabras clave

Postgrados virtuales, Postgrados presenciales, Experiencias académicas, Estudiantes

Abstract

ACADEMIC EXPERIENCES OVER POST GRADUATE IN-CLASSROOM AND VIRTUAL-CLASSROOM STUDENTS

In a context defined by the increasing demand for educational credentials, a job market in continuous transformation and didactic settings that include virtuality in Post Graduate studies, it becomes mandatory to examine the new labour and educational backgrounds of the individuals. In this paper, In-classroom and online lessons are being compared over conceptions from the teachers, the assessment and the bibliographical proposal of students from two Master degrees in the Social and Human Sciences. Those degrees are equally awarded and taken at national universities of the Argentine Republic. This study has a psychosocial approach with a theoretical, qualitative and methodological strategy. Differences related to the teachers and the level of demand were found among both types of methodologies (In-class and online lessons), but not regarding to the bibliographic approach. The modality, whether it is virtual or face-to-face, sets practices with specific characteristics that have implications on the subjectivity of trainees and teachers.

Key words

Virtual-Post graduate degrees, In Classroom Post Graduate degrees-Trajectories, Academic experiencies

Como consecuencia de la transformación de las demandas del mercado laboral y el aumento de la exigencia de credenciales educativas, en los últimos años se ha producido a nivel internacional y en la Argentina, un incremento de la oferta de postgrados. Este proceso complejiza al sistema por la diversidad de carreras de postgrados y por las propuestas de modalidades para su cursado. Según el Anuario 2010 de Estadísticas Universitarias el porcentaje de inscriptos se distribuye de la siguiente forma: Especialidad 45%, Maestría 39% y Doctorado 16%, y por otra parte las tasas de egresados son las siguientes: Especialidad 58%, Maestría 28% y Doctorado 14%.

Desde la Orientación Vocacional y Ocupacional, consideramos que el sujeto es protagonista en la construcción de sus proyectos de vida y en el desarrollo de su trayectoria personal, educacional y laboral, concibiendo al sujeto en interacción con los distintos contextos de inserción (familia, escuela, trabajo, estudios superiores, entre otros). El rol del orientador será acompañar a los consultantes en las distintas transiciones que deben enfrentar a lo largo de la vida. La elección de un postgrado y salida del mismo son ejemplos de estas transiciones (Aisenson, 2007; Guichard y Huteau, 2001 y Savickas et al., 2009).

El avance de la modalidad virtual en la formación se vincula con la necesidad de actualización constante del conocimiento y una mayor rapidez y fluidez de los procesos educativos, para responder a las exigencias del mundo del trabajo. Al mismo tiempo, en virtud de los avances de las tecnologías digitales de información y comunicación, es posible disponer de fuentes que resultaban inaccesibles en otros tiempos, facilitándose la comunicación entre quienes residen en diversos lugares del mundo.

Estos cambios en la educación, necesitan de nuevos paradigmas pedagógicos. Varios autores (Esnaola, 2006; Silvio; 2008) refieren que en estos nuevos modelos, el centro está puesto por un lado, en el estudiante (considerando sus necesidades y ritmos de aprendizaje) y por otro, posibilitando una educación interactiva, cooperativa, participativa y constructiva.

Es posible afirmar que el impacto de la educación mediante entornos virtuales en tanto propuesta educativa, recae sobre tres actores fundamentales: docentes - alumnos - conocimiento. La especificidad de este tipo de propuestas amerita reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas y realizar algunas consideraciones acerca del rol de los actores intervinientes. Para abordar la temática planteada, se trabaja desde una aproximación psicosocial. Desde esta perspectiva en el presente trabajo focalizaremos en el análisis de las siguientes dimensiones:

· Materias y profesores;
· Nivel de exigencia;
· Acercamiento a la bibliografía.

Finalmente, consideramos que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) crearon un nuevo paradigma en el aprendizaje que nos convoca a reflexionar y repensar temáticas relativas al proceso de aprender en estudios de posgrado.

METODOLOGÍA

La estrategia teórico metodológica es cualitativa. El análisis busca poder abordar las representaciones y las significaciones que construyen los propios sujetos considerando las condiciones socio históricas de producción. Los criterios para la selección de los casos fueron: el género y edad y su condición de cursante o egresado. La estrategia de indagación es la entrevista biográfica.

La muestra que se presenta en este escrito corresponde a veinticuatro estudiantes de dos maestrías del área de las Ciencias Sociales y Humanas una presencial y otra virtual, ambas otorgan el mismo título y se cursan en universidades nacionales.

Caracterización de la muestra de la maestría virtual

Las edades de los estudiantes oscilan entre los 25 y 55 años.

En referencia a las carreras de grado se observa que un 70% de los estudiantes en la modalidad virtual han cursado una carrera de base relacionada directamente al área de estudio de la maestría.

Todos los entrevistados se desempeñan laboralmente en tareas profesionales vinculadas a los contenidos del postgrado en curso: el 25% en actividad liberal de la profesión, el 35% en organismos públicos, mientras que el 20% lo hace en empresas privadas y finalmente otro 20% lo hace en actividades académicas.

Del total de cursantes estudiados el 75% residen en el interior del país. El resto son extranjeros.

Una situación significativa es que varios de los alumnos que cursan esta modalidad refieren no tener un manejo básico en aplicaciones informáticas como podría pensarse previamente. Lo resuelven nutriéndose de gente más joven que los orientan, en algún caso empleados de entre 25 a 30 años, en otros sus hijos adolescentes**.**

Caracterización de la muestra de la maestría presencial

Las edades oscilan entre los 23 y los 55 años. Similar a la modalidad virtual.

En referencia a las carreras de grado también se observa una alta correspondencia con la elección del postgrado, ya que un 84% de los estudiantes en esta modalidad han cursado una carrera de base relacionada directamente con el área de estudio de la maestría.

El 84% de los entrevistados se desempeñan laboralmente en tareas profesionales; el 34% en actividad liberal, el 42% en organismos públicos mientras que el 8% lo hace en empresas privadas y el 8% en actividades académicas. El resto de los entrevistados lo hace en actividades administrativas.

Los estudiantes residen mayoritariamente en C.A.B.A. y Gran Buenos Aires.

En este trabajo se analizaran algunas dimensiones de la experiencia académica de los estudiantes de Posgrado: la relación con los profesores, el nivel de exigencia y la bibliografía.

RELACIÓN CON LOS PROFESORES

A partir del análisis de las entrevistas surge que los estudiantes de la modalidad virtual demandan la pronta respuesta del docente a sus consultas. Cuando esta demanda es satisfecha con rapidez se vería facilitado un buen vínculo, lo cual incidiría en la valoración positiva que los alumnos tienen hacia los profesores, *"Con algunos profesores la relación es más frecuente, con otros se dificulta… Algunos te contestan las consultas enseguida, otros a la semana, lo que dificulta a veces completar los trabajos…este docente es muy ágil, está atento a responderle a todos… nos respondía a todos… leía todo"*

Otro elemento que contribuye a una valoración positiva de los docentes es el interés puntual por los temas desarrollados. Algunos de los entrevistados afirman que todo lo cursado ha sido de interés y no valoran un contenido sobre otro, todo es pertinente, en todo caso lo que lleva a valorar alguna materia sobre otra es el desempeño docente. Destacan la enseñanza de los temas en los que tenían formación básica.

Al preguntar sobre las preferencias respecto de algunas asignaturas, los entrevistados refieren que les interesó particularmente el cursado de alguna materia porque tenían poca información sobre el tema, porque pudieron profundizar y/o que el estilo del docente les resultaba ameno, agradable e invitaba a estudiar "*que daba ganas de estudiar "*

"la materia que más me interesó fue… yo no tenía mucha idea… no sabía no tenía mucha profundidad en el tema, por eso…En realidad las materias dictadas por el docente…, eran totalmente placenteras, un profesor que daba ganas de estudiar. Además me gusta muchísimo la temática…"

Los estudiantes de la modalidad presencial al referirse a los docentes, destacan su muy buen nivel, hablan del prestigio académico y profesional, y valoran las referencias a casos y experiencias que estos transmiten.

A pesar de que en ocasiones consideran como agotadores los horarios de clase, refieren no afectar en un amplio sentido esta situación cuando el docente demuestra dominio de la materia expuesta, "*Ayer tuvimos una docente…. excelente en… o sea que te hubieras podido quedar hasta las 11 de la noche tranquilamente disfrutando".*

En este sentido el valor otorgado a las experiencias que los docentes transmiten son relevantes. Coincidimos con Mendes Diz (2013) que los aspectos novedosos de la virtualidad también permiten transmitir experiencias y se pueden promover interacciones en el grupo clase. En ese sentido la autora agrega que "Las condiciones en que se habita el ciberespacio refuerzan la sensación de control sobre lo que allí ocurre, produciendo un sentimiento de seguridad que se traslada al encuentro cara a cara, invisibilizando y redefiniendo las posibilidades y condiciones de exposición a diferentes riesgos" (2013:11).

Consideramos que las identidades profesionales no son construcciones puramente psicológicas, ni se desarrollan por la incorporación de normas ya establecidas. Dubar (1991) explica que son el resultado de un doble proceso de pertenencia: con uno mismo y con los demás. En esta investigación, los entrevistados ponen en evidencia que las experiencias de los colegas pares y docentes les aportan un plus a la cultura experiencial de la cual se aprende para aplicar en el ámbito laboral. Así siguen construyendo su "saber hacer".

NIVEL DE EXIGENCIA

Los estudiantes de la modalidad virtual destacan que el tiempo que les demanda la cursada de las materias es mucho. Asimismo refieren dificultades en el armado del proyecto de tesis (los que se encuentran en esa etapa) por falta de conocimientos (a pesar que tienen talleres brindados por la maestría) y por la complejidad de sus responsabilidades laborales y familiares. Al decir de un entrevistado: *"Bueno yo tuve problemas familiares, mi madre muy enferma y eso me afectó mucho en los tiempos que podía dedicarle. Además el segundo cuatrimestre de segundo año es muy intenso porque tenés muchas materias*

muy complejas… tenés el proyecto de Tesis…. Mucha cosa académica. Yo no pude volver a releer todo lo que iba transitando, no te dan los tiempos. Ni siquiera puedo volver releer mis trabajos. Muy intenso pero me hice los tiempos, incluso restaba tiempo de familia con mi señora, me costaban peleas con ella…"

Los estudiantes de la modalidad presencial destacan una exigencia relativa, que requiere lectura diaria. Un estudiante lo refiere de la siguiente manera: *"...El estudio no me resulta muy exigente,… ciertamente necesito más tiempo porque en definitiva estoy haciendo esta maestría para tener un título y competir dentro del puesto laboral, más porque trabajo en forma independiente por lo cual la hago básicamente para aprender y muchas veces no le dedico el tiempo que le tendría que dedicar … no me parece sin dudas exigente digamos tranquilamente uno puede simplemente estudiar a efectos de pasar al parcial…"*

ACERCAMIENTO A LA BIBLIOGRAFÍA

Los estudiantes de la modalidad virtual mencionan que el material es abundante, y se requiere análisis e interpretación (lo destacan como una tarea "extra" a una lectura del texto). Esto resulta significativo considerando que los cursantes son profesionales que eligen actualizarse, profundizar, tal como fue desarrollado en otro trabajo (Batlle, Kligman 2012; Kligman, 2012) podríamos preguntarnos ¿cuáles son las tareas extras en una formación de postgrado?

"… la bibliografía es extensa…muy… y actualizada… noté el interés de los docentes de continuamente actualizar con distintos materiales… pero muy ex tenso…mucho que leer…"

Los estudiantes de la modalidad presencial refieren que la cantidad la bibliografía es abundante, más allá de su pertinencia. También se menciona como cuestión que facilita el cursado, que la bibliografía esté toda organizada en un CD que brinda la Carrera. Al decir de un entrevistado *"… La bibliografía, mucha bibliografía muy buena pero no te alcanza el tiempo para terminar de leerla toda la que vos, la que uno piensa leer, ¿entendés? Pero bueno, si la bibliografía muy buena…".*

Les resulta más operativa una buena organización bibliográfica que oriente desde el docente en los temas específicos para no utilizar tiempo en buscar los materiales.

En este mismo sentido de la búsqueda bibliográfica, también resulta interesante observar que los informes de PISA (2009) señalan que hay dos capacidades importantes a desarrollar en los estudiantes: la evaluación crítica y la experiencia en la localización de información relevante, consideradas "habilidades clave" en un medio en el que hay material disponible prácticamente ilimitado como el que circula por Internet. Las consideraciones de estos entrevistados ¿estarán señalando un "efecto paradojal" al respecto"? cuanto mayor información circula libremente ¿necesitan que se les indique lo que tienen que leer o estudiar?

CONSIDERACIONES FINALES

Se han encontrado diferencias en ambos tipos de modalidades de cursado (presencial y virtual) en la relación con los profesores y el nivel de exigencia. Respecto a la bibliografía ambos grupos comentan que es abundante y pertinente pero que tienen dificultad para abordarla y organizar el tiempo.

Los estudiantes de la maestría virtual refieren que es más exigente y que necesitan una respuesta rápida de sus docentes para poder seguir la materia. Podríamos pensar que esta demanda de inmediatez de la respuesta que esperan del docente, parecería "replicar" en ese pedido el diálogo e intercambio que se da en una clase presencial.

Como profesionales del ámbito de la *Orientación Vocacional y Ocupacional,* estamos preocupados por el impacto que tiene en la subjetividad los procesos educativos y la singularidad de las propuestas de formación. Los resultados presentados en este trabajo brindan información actualizada para docentes, directivos y orientadores sobre una muestra de alumnos que permite comprender las significaciones que sostienen las decisiones que estos estudiantes de posgrados van desarrollando en la construcción de sus trayectorias de vida.

BIBLIOGRAFIA

Aisenson, D. (2007) Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.

Anuario de Estadísticas Universitarias (2010) Departamento de Información Universitaria.

Batlle, S., Kligman, C. (2012) "Estudios de postgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados" IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR/ 28 al 30 de noviembre de 2012-Área: Psicología Educacional y Orientación Vocacional

Dubar, C. (1991) La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, Paris, Armand Colin.

Esnaola, G. (2006) La construcción del conocimiento en la cultura actual, Buenos Aires, Alfagrama.

Guichard, J. y Huteau, M. (2001) Psychologie de l´Orientation, Paris: Dunod

Kligman, C. (2012) Criterios de elección de postgrados en egresados de carreras artísticas/humanísticas/tecnológicas; implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos. Revista Scielo. Orientación y Sociedad - Volumen 12, Editorial UNLP. Facultad de Psicología.

Mendez, Diz, A.M. (2013) La escuela en la era digital. Reflexiones en torno a este nuevo desafío. Aprendizaje Hoy, 84, 7-17.

PISA 2009 Resultados: Los estudiantes en línea: Tecnologías Digitales y de rendimiento (Volumen VI) http://www.oecd.org/dataoecd/46/55/48270093.pdf

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M.E., et al. (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21 st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 239-250.

Silvio, J. (2008) La educación superior virtual en América Latina y el Caribe, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

FACTORES CAUSALES DEL ESTRÉS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Sarubbi De Rearte, Emma; Castaldo, Rosa Inés
Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

Resumen
El presente trabajo surge en el marco del Proyecto de investigación propuesto al Ciunt "Estrés en estudiantes universitarios de la UNT: incidencia de los factores biopsicosociales en el recorrido académico", el mismo parte de la concepción actual del estrés académico, su aparición y posibles causas de la misma. Analiza el por qué este fenómeno en el nivel de ingreso y permanencia en la universidad, en que medida favorece o entorpece el desempeño del estudiante, y que impacto tiene en el plano conductual, cognitivo y psicofisiológico. Analiza cuales son los factores predisponentes, tanto exógenos o internos a los sujetos que se ven implicados en el estrés académico, como así también a la organización social que se teje en torno a determinado estudiante en su tránsito por el nivel educativo universitario.

Palabras clave
Estudiante universitario, Estrés, Estrés académico, Factores de estrés

Abstract
CAUSAL FACTORS OF STRESS IN COLLEGE STUDENTS
This work comes within the framework of the research project proposed to the Jr. "stress in university students of the UNT: incidence of the biopsychosocial in academic travel factors", the same part of the current conception of academic stress, his appearance and possible causes of it. Analyzes the by which this phenomenon at the level of income and stay at the University, in which measure promotes or hinders the performance of the student, and impact has in the flat behavioral, cognitive and Psychophysiological. Analyzes the predisposing factors, which are exogenous or internal subjects that are involved in the academic stress, as well as to the social organization that is woven around certain student in transit by the University education level.

Key words
University student, Stress, Academic stress, Factors of stress

En la actualidad se vive a un ritmo muy acelerado. Prácticamente ya no queda tiempo para hacer las cosas que se tiene previsto o se desea realizar. Y de las presiones y urgencias de la vida cotidiana no están exentos los jóvenes estudiantes.
Tareas, trabajos, exámenes, reuniones, entrevistas, compromisos, salidas con los amigos, son eventos que un estudiante universitario realiza constantemente a lo largo de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, cuando empieza a haber una sobrecarga de todos estos sucesos, aparece el estrés, como "la respuesta del cuerpo a toda exigencia o presión", y lo más importante de esta situación son las consecuencias que dicho fenómeno trae en la vida de los estudiantes y que repercute en distintos ámbitos, ya sea, académico, físico o psicológico.
Por ello es importante intentar determinar porqué se produce el estrés, o sea qué factores causan esas exigencias o presiones, y cuáles son las posibles señales de la aparición del mismo en los estudiantes universitarios
¿Las ocupaciones que tienes los estudiantes como el trabajo, las tareas, trabajos y exámenes pueden provocar que los mismos se sientan estresados?
¿Las malas calificaciones y el mal rendimiento en las clases puede ser una señal de estrés en los estudiantes?
¿Puede el estrés ser una causa de enfermedades en los estudiantes?
¿Cómo influye el estrés en la vida de los estudiantes?
Lazarus y Folkman definen al estrés como una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.
Desde esta perspectiva vamos a centrarnos en el estrés académico, la Revista de educación y desarrollo (2007) menciona que el estrés académico es aquel que se produce a partir de las demandas que exige el hábito educativo.

El término estrés se ha convertido en un vocablo habitual de nuestra sociedad actual. Sin embargo se trata de un término complejo, extremadamente vigente e interesante, del cual actualmente no existe consenso en su definición. Dicho término se ha utilizado históricamente para denominar realidades muy distintas. Así, según publica Moscoso (1998) mientras que en el siglo XIX Claude Bernard consideraba que lo característico del estrés eran los "estímulos estresores" o "situaciones estresantes", durante el siglo XX Walter Cannon, afirmaba que lo importante era la "respuesta fisiológica" y "conductual" característica.
Desde esta perspectiva histórica, el origen de los planteamientos actuales del estrés se sitúa en los trabajos del fisiólogo Hans Selye que elaboró un modelo de estrés múltiple, que incluía tanto las características de la respuesta fisiológica del organismo ante las demandas estresantes, como las consecuencias a nivel orgánico que puede producir la exposición a un estrés prolongado.
Quizás la principal crítica que se le ha formulado a Selye desde la Psicología es la de haberse centrado exclusivamente en las respuestas fisiológicas, sin tener en cuenta que los efectos de los estresores están mediados por factores psicológicos. Hoy en día se tienen en cuenta no sólo las respuestas fisiológicas del organismo, sino también los numerosos acontecimientos vitales, las características de nuestro ambiente social y determinados valores personales que en distinta medida, actúan en nosotros como estresores o como amortiguadores de los efectos negativos del estrés sobre nuestra salud y bienestar.
Específicamente, entre los diversos factores potencialmente estresantes, en este trabajo tratamos de abordar el impacto que el sistema educativo, con sus presiones, demandas y disfunciones, puede llegar a tener sobre la salud, el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, lo que desde la perspectiva psicosocial se denomina estrés académico.

Así entendido el Estrés académico es un complejo fenómeno que implica la consideración de variables interrelacionadas: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y finalmente, efectos del estrés académico. Todos estos factores aparecen en un mismo entorno organizacional: la Universidad. En particular, este entorno, representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador -con otros factores- del fracaso académico universitario.
Cuando hablamos del estrés académico los causantes puede ser muchos factores, si solo al entrar a la universidad ya es estresante, la permanencia y obligaciones diarias pueden provocar estrés.
Los escasos trabajos sobre el tema han demostrado la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores valores en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Muñoz, 1999) destacándose como estresores académicos más importantes las notas finales, el excesivo trabajo para casa, los exámenes y el estudiar para los mismos.

Entre los diferentes factores implicados en el estrés académico cabe incluir a los moderadores biológicos (edad, sexo…), psicosociales (patrón de conducta, estrategias de afrontamiento, apoyo social…), psicosocioeducativos (autoconcepto académico, tipo de estudios, curso…) y socioeconómicos (lugar de residencia, apoyo económico,…). Dichas variables moduladoras inciden en todo el proceso del estrés, desde la aparición de los factores causales, hasta las propias consecuencias, por lo que unas y otras pueden contribuir a que se afronte el estresor con mayores probabilidades de éxito (Labrador, 1995). Centrándonos en el grupo de variables moduladoras de tipo psicosocioeducativos, podemos incluir aspectos como el autoconcepto académico, o diversas características asociadas a la institución a la que pertenece (titulación, curso…).
En primer lugar, el autoconcepto académico entendido como el conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, las percepciones que el individuo se adjudica a sí mismo y las características o atributos que usamos para describirnos, es estudiado por su posible relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Recientemente se ha relacionado positivamente con el rendimiento de los estudiantes, con su motivación para el estudio y con su estado de salud y bienestar, y negativamente con la ansiedad de evaluación, nivel de estrés académicamente percibido y la reactividad a dicho estrés (González-Pienda y cols, 2000. Sin embargo, a pesar de la profusión de estudios no existen datos concluyentes sobre la naturaleza exacta de la relación de ambas variables.

El estrés académico afecta a variables tan diversas como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, pudiendo ser vivenciadas de forma distinta por diferentes personas. A partir de la revisión de los estudios sobre el estrés académico, podemos distinguir en éste tres tipos principales de efectos: en el plano conductual, cognitivo y fisiológico. Dentro de cada uno de estos tres, tipos, encontramos a su vez efectos a corto y largo plazo.
En el plano conductual, Abarca los cambios de conducta drásticos, como que en el colegio era muy amigable y en la universidad no encuentra amigos, llegar a un nuevo colegio y no conocer a nadie o se le dificulta hacer equipos de trabajo, o antes era muy participativo en clase. Podemos indicar que, si los estudiantes tienen la sensación de que algo anda mal, no se sienten a gusto y eso permanece, unido a comportamientos como cansancio o dormir de más, estar distraído, enojado o algún otro malestar, es conveniente acudir con un especialista, como un psicólogo, porque una de las consecuencias pueden ser las enfermedades y el bajo rendimiento académico. El estilo de vida de los estudiantes se ve modificado según se acerca el periodo de exámenes, convirtiéndose así sus hábitos en insalubres -exceso en el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes e, incluso, en algunos casos, ingestión de tranquilizantes-, lo que posteriormente, puede llevar a la aparición de trastornos de salud.
En el plano cognitivo, Porque es un reto entrar a una universidad o a una nueva organización educativa; los alumnos se cuestionan si van a poder, si será difícil la carrera o graduarse, si eligieron bien, todo lo que uno se imagina al iniciar una nueva época tan distinta. Sobre todo en la época actual, en la que la formación que trae el estudiante es precaria, insuficiente y con escasas herramientas de aprendizajes.
Por último, respecto al plano psicofisiológico, refiere a las respuestas del organismo, cuando el nivel de estrés es mayor al que cotidianamente maneja un estudiante. Son conocidos los trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre problemas de salud; por ejemplo, Kiecolt-Glaser y colaboradores informan de la supresión de células T y de la actividad de las células Natural Killers (NK) durante periodos de exámenes (situaciones percibidas como altamente estresantes) en estudiantes de Medicina. Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario y, por tanto, de una mayor vulnerabilidad del organismo ante enfermedades.
Por otra parte existen alumnos que luchan por ser los mejores y destacarse por sobre el resto. Esta auto exigencia en ocasiones termina siendo un factor estresor lo que puede desencadenar trastornos en períodos de exámenes y pruebas. Aparece sobre todo por un sentido de competencia del alumno.
Dependerá la respuesta de los casos particulares y de las capacidades individuales de reaccionar en situaciones de presión.
Tendrán incidencia sobre las reacciones tanto en el plano fisiológico, como en el conductual y en el cognitivo, diversos factores; tales como:

Factores exógenos: son los factores que influyen desde el exterior en el rendimiento académico. El ambiente social el nivel socioeconómico, procedencia urbana o rural, conformación del hogar, etc.
En este aspecto también se puede considerar la metodología del docente, los materiales educativos, material bibliográfico, infraestructura, sistemas de evaluación, etc.
Ambiente de estudio inadecuado: se refiere a la localización y las características físicas del ambiente de estudio como iluminación, ventilación, ruido, etc.
Falta de compromiso con el curso: este factor está relacionado con la motivación y el interés por las materias que componen el plan de estudio.
Objetivos académicos y vocacionales no definidos: se refiere al planteamiento y análisis de metas académicas como profesionales que permitirá al estudiante actuar en responsabilidad frente a un trabajo.
Ausencia del análisis de la conducta del estudio: se refiere al análisis del tiempo que se invierte en el estudio personal, asistencia a clases y establecimiento de prioridades para llevar a cabo las demandas académicas:
Aspecto familiar: menciona que el área familiar se refiere a sucesos que ocurren dentro de la dinámica de la familia del estudiante, tam-

bién abarca sucesos relacionados con la comunicación e interrelación de los miembros de la familia con el joven. Explora divorcios, enfermedades conflictos y problemas.
La alimentación también es un factor muy influente en el estrés, por lo que es importante tener una alimentación balanceada y sana donde se incluya los nutrientes necesarios y básicos para mantener tener una buena salud.

En síntesis la mayoría de las causas que ocasionan estrés en los estudiantes, están relacionadas con actividades del área académica. Estudios realizados revelaron que los cinco acontecimientos más estresantes eran: no lograr entender a los profesores, soportar clases aburridas, tener muchas cosas por hacer, sufrir el afán de entregar trabajos y proyectos y tratar de salir bien en la universidad. La acumulación de todas estas causas además de muchas otras, crean en el estudiante un ambiente de trabajo tenso y agobiante, en donde el agotamiento empieza a ser evidente.

Esta exposición continua al estrés a menudo provoca enfermedades como depresión, dolores de cabeza, dispepsia, palpitaciones, pérdida de apetito y dolores musculares. El origen de estos padecimientos se debe a que cuando nos enfrentamos a una situación estresante, el cerebro y el cuerpo responden aumentando la producción de ciertas hormonas, como el cortisol y la adrenalina. Éstas provocan cambios en el ritmo cardíaco, la presión, el metabolismo y la actividad física. Lo más grave de estas situaciones es que a medida que avanza el tiempo y si no se toman medidas adecuadas, dichas enfermedades se pueden tornar crónicas, En suma, todas estas enfermedades afectan directa o indirectamente el desempeño académico de los estudiantes, debido a que estas se tornan en un obstáculo más para lograr todo lo que se proponen.
De igual forma, el estrés no solamente afecta a nivel físico, sino que también lo hace a nivel emocional y psicológico. Una persona reacciona con emociones y sentimientos frente al estrés, pero cuando estas emociones son más intensas y las reacciones se tornan excesivas, indican que hay un nivel muy alto de estrés. Cuanto más exagerada sea la respuesta de una persona a una situación estresante, así mismo su nivel de estrés será más alto
Del mismo modo, hay otras señales de alarma al estrés, entre las que podemos mencionar el sentimiento de fracaso, la pérdida de confianza, la tristeza, los sentimientos de culpa, la frustración, la indecisión, la intranquilidad y hasta pérdida de interés en la vida.
Por último, se aprecia que este tipo de reacciones pueden llevar a que el estudiante tome decisiones drásticas y también se ven reflejados en su vida académica.

Se puede llegar a la conclusión de las graves consecuencias que trae el estrés en el desempeño de los estudiantes son el resultado de no saber sobrellevar este fenómeno

La vida del estudiante en general en cualquier parte del mundo es igual de estresante pero cada estudiante percibe su propio estrés de manera diferente también depende de otros factores como el autoconcepto académico, es decir el como se percibe el estudiante así mismo y con respecto a su exterior otros factores socio- económico también son determinantes en la percepción subjetiva del estrés. Cada estudiante controla o no controla su estrés y aquí se determinan las consecuencias o los efectos del estrés. Los efectos psicológicos son inmediatos de esta manera la angustia, la irritabilidad y el cansancio son solo algunos efectos inmediatos del estrés académico.

En el estudiante universitario aparte de los estresores académicos que ya mencionamos, el avanzar en su recorrido académico lo acerca cada vez más a un mayor número de actividades que son aún más estresantes, tales como la titulación y mas fuerte aun la expectativa de ser aceptado en el campo laboral pertinente a su área de estudio.
La vida del estudiante universitario es muy compleja, es un proceso largo de aprendizaje y adaptación constante a los diferentes entornos, solo unos pocos llegan al final del proceso universitario.
Pero como sabemos estos factores estresantes del proceso educativo son necesarios y a veces hasta excesivos, pero ellos forman parte de la dinámica en la que el estudiante universitario debe ser capacitado y entrenado antes de avanzar y pasar al mercado laboral que es aun mas competitivo y estresante. El obtener conocimientos sobre como manejar el estrés serviría de mucho para aquéllas personas que cada día deben de cumplir con un sinnúmero de ocupaciones y que a veces no saben como sobrellevarlas.

Diversas investigaciones indican como más estresantes las profesiones de ayuda; entre ellas, las más reconocida es la psicología. Si dichas profesiones están consideradas entre las más agobiantes y los profesionales de la salud ven potenciado el efecto del estrés, la posibilidad de que estas personas vean limitadas sus capacidades intelectuales y emocionales también se incrementa. En ese sentido, los estudiantes de psicología pueden verse doblemente afectados debido ya que aún no cuentan con todos los recursos personales y sociales necesarios para hacer frente a demandas excesivas de estrés, a diferencia de los psicólogos ya graduados que poseen mayor experiencia.

A pesar de todo lo expresado, el estrés no siempre trae consecuencias desfavorables. También es visto como la presión que ayuda a enfrentar y superar situaciones desagradables o dolorosas. Una cierta cantidad de estrés no es mala, ya que permite enfrentar los desafíos y mantenerse motivado. Pero cuando los niveles aumentan bruscamente, nuestra capacidad de enfrentar la situación se interrumpe y es aquí donde las consecuencias no suelen ser las mejores.

Para concluir, no se puede vivir sin estrés porque es una fuerza que impulsa a los seres humanos en sus vidas.

BIBLIOGRAFIA

Buceta, J.M. y Bueno, A.M.: Control de estrés y factores asociados. Ed. Dykinson, 1995

Muñoz, F.J. (1999) El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar yel rendimiento de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Barroza, A. & Silerio, J. (2007) El estrés académico en alumnos de Educación Media Superior: un estudio comparativo [Versión electrónica], INED

Herrera, A. y Maldonado, A.: Depresión, cognición y fracaso académico. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud; 2002

Huaquín, V. y Loaiza, R.: Exigencias Académicas y Estrés en las Carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. Estudios pedagógicos, 2004

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986) Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y.: El fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. Revista Latinoamericana de Psicología; 2000

Moscoso, M.S. (1995) Manejo cognitivo-conductual del estres en individuos VIH-1 seropositivos. Avances en Psicologia Clinica Latinoamericana.

Polo, A., Hernández, J.M. y Pozo, C.: Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Ansiedad y Estrés; 1996

Revista de Educación y desarrollo - Universidad de Guadalajara- Centro Universitario de ciencias de la salud- diciembre de 2007

Seyle, H. (1960) La tensión en la vida (el stress) Buenos Aires: Editorial Compañía General Fabril.

INDICIOS Y VIVENCIAS DEL APRENDIZAJE DISCIPLINAR

Silvestri, Lisel Irina
Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

Resumen
La indagación se sitúa en la perspectiva de los estudiantes de un profesorado universitario, para recuperar y categorizar sus apreciaciones sobre los indicios de aprendizaje que identifican en dos situaciones: aprender lo suficiente para rendir exámenes y aprender bien un tema disciplinar, con independencia de la evaluación. Dado que para aprender intervienen tanto procesos cognitivos como de índole afectiva relacional, se buscó aproximarse al sentido y cualidad de los vínculos que mantienen con el aprendizaje en la formación disciplinar. Se emplearon preguntas de respuesta abierta para la expresión de los indicios de aprendizaje, y dos conjuntos de imágenes verbales para explorar la relación con el aprendizaje disciplinar desde la valoración emocional. Los análisis atendieron a la emergencia de categorías y significados identificables desde las respuestas de los sujetos. Participaron veinte estudiantes próximos a egresar. El reconocimiento de indicios da cuenta de actividades que describen operaciones cognoscitivas para producir significados y metacognoscitivas para el control de las mismas, con propiedades netamente diferenciadas en una y otra situación. La selección de imágenes evoca la vivencia de atravesar un camino difícil que no facilita el andar, pero que involucra al sujeto en una actividad placentera cuyo acaecer y desenlace abierto lo mantienen cautivado.

Palabras clave
Aprender, Disciplinas, Estudiantes, Universidad

Abstract
SIGNALS AND EXPERIENCES OF THE LEARNING DISCIPLINE
The inquiry is situated on the perspective of students university teacher, to recover and categorize his appreciations about the signals of learning that they identify in two situations: learn the sufficient to pass exams and learn well a discipline topic, with independence of the evaluation. Since in the learn take part both cognitive processes as the relational affective processes, is looked for approximate to the sense and quality of the relations that they are maintain by the learning in the discipline training. Open-answer questions are employed to express the indications of learning, and two groups of verbal images to explore the relation with the discipline learning from the emotional assessment. The analyses focus in the emergency of categories and identifiable meanings from the answers of the subjects. Participated twenty students next to graduate. The recognition of indications suggests activities that describe cognoscitive operations to produce meanings and metacognoscitive for the control of the same, with properties clearly differentiated in one and another situation. The selection of images evokes the experience to cross a difficult way that does not facilitate the walk, but that involves to the subject in a pleasant activity whose happen and open denouement keep it captivated.

Key words
Learn, Disciplines, Students, University

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se dedica a presentar resultados de una investigación en curso, cuyo objetivo es reconocer e interpretar las creencias y perspectivas de los estudiantes de un profesorado universitario sobre el aprender, el enseñar, y el aprendizaje disciplinar. Los análisis que se comunican en esta ocasión, conciernen a la identificación de los indicios que les permiten saber que se aprendió lo suficiente para rendir y de aquellos que les permiten reconocer que se aprendió bien un tema disciplinar. Es decir, refieren a sus interpretaciones acerca del sujeto que aprende, surgidas de las experiencias y vivencias en el contexto académico-disciplinar.

Así como los docentes al evaluar buscan indicios reveladores de los resultados del aprendizaje, los estudiantes por su parte buscan indicios que den cuenta de la propia cognición de acuerdo a las demandas de la situación en juego. En este sentido, en el contexto académico conviven dos demandas de difícil conciliación. Litwin (1998) señala al respecto: *"…el examen se constituye en el indicador de la calidad de los saberes de los alumnos, aunque, contradictoriamente, reconocemos que las y los alumnos posponen la labor de aprender en los momentos cercanos a la evaluación"* (pp. 57 y 58). En consecuencia, los modos de relacionarse con los contenidos del aprendizaje podrían diferenciarse en función de la intencionalidad que se privilegie. Aunque no necesariamente el aprendizaje de cara al examen excluye el objetivo de incrementar la propia competencia, es razonable esperar que en esta situación los estudiantes desarrollen modos de reconocer señales de aprendizaje diferentes a las que indican que se ha logrado un aprendizaje significativo y dotado de sentido. Como lo señalan Serrano y Pons (2011), las actividades instruccionales son diseñadas, planificadas y ejecutadas con una intencionalidad específica que da sentido a la propia actividad. Así, la instrucción: *"desgaja determinados saberes o formas culturales de su contexto natural y se recrean bajo la forma de contenidos escolares en un contexto artificial: el aula"* (p.13). Conforme a la argumentación de estos autores, dicha descontextualización de los conocimientos hace que la atribución de sentido y reconstrucción de significados que realizan los alumnos deban ser acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales ya elaborados. Al respecto, puede asumirse que el aprendizaje para el examen está condicionado por estas particularidades de la actividad de transmisión de conocimientos. En términos de la problemática que nos ocupa, cualquiera fuesen las operaciones o estrategias señaladas como indicios por los estudiantes, tendrán como horizonte de posibilidad las condiciones que mediatizan la apropiación de esos saberes.

Es de tener en cuenta que se trata de estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación próximos a egresar, familiarizados con las perspectivas teóricas y conceptualizaciones referidas al 'buen aprendizaje'. Por lo tanto, es posible que el reconocimiento de indicios en este caso esté más orientado por la especificidad de su formación, a diferencia del aprendizaje para el examen donde es esperable un mayor peso del acervo experiencial. A partir de las

diversas definiciones de aprendizaje disponibles tanto en la cultura popular como en la producción científica, Pozo (2007) destaca tres rasgos prototípicos del buen aprender: produce cambios duraderos, puede utilizarse en otras situaciones y es consecuencia de la práctica realizada. En otros términos, el 'aprender bien' temáticas disciplinares correspondería a la adquisición de significados *para el sujeto*, implicando no sólo una necesaria transformación del contenido que se aprende sino también de la persona que aprende. Los indicios atenderán entonces a las posibilidades de perdurabilidad y aplicabilidad del conocimiento, tanto como a su presencia en la vida personal y profesional del sujeto.

Por otra parte, es bien sabido que para aprender se ponen en marcha tanto procesos cognitivos como afectivos y emocionales. Se exploró brevemente la dimensión afectivo-relacional, buscando una aproximación al sentido y cualidad de los vínculos que los estudiantes mantienen con el aprendizaje disciplinar, mediante el recurso de la presentación de imágenes metafóricas verbales. La metáfora se caracteriza por la transferencia de ciertos sentidos y formas de interacción experiencial hacia algún ámbito de experiencia distinto (Lakoff y Johnson, 1998). Esta dimensión experiencial es la que interesó examinar al poner en relación el aprendizaje disciplinar con imágenes que evocan la experiencia de aprender. En el decir de Preta (1993) *"…las imágenes no son solamente 'representaciones de significados', sino que encierran sobre todo el sentido que tienen para el pensador, están en contacto con el 'pathos' del conocimiento"* (p. 19).

METODOLOGÍA

La muestra fue de veinte estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación de una universidad pública, cursando el cuarto y/o quinto nivel de la carrera.

En un cuestionario semi estructurado se incluyeron preguntas de respuesta abierta para obtener información referida a los indicios de aprendizaje de los que dispone el estudiante. La primera ubicó la cuestión en la situación de examen: *¿Qué indicios tiene un estudiante para saber que aprendió lo suficiente para rendir un examen?*. La segunda lo hizo en el dominio de los contenidos disciplinares: *Independientemente de la situación de examen, ¿qué indicios tiene un estudiante para saber que aprendió bien un tema de su disciplina?.* Las producciones se analizaron atendiendo a la emergencia de categorías y significados identificables desde las respuestas de los sujetos.

Para explorar la dimensión afectivo-relacional, se presentaron dos conjuntos de imágenes metafóricas que aluden a la experiencia de aprender en un ámbito de formación disciplinar. Un conjunto pone en relación esta experiencia con paisajes a los que se adscribe una propiedad que usualmente se les reconoce, el otro lo hace con diversas situaciones a las que se atribuye una determinada cualidad emocional. Cada conjunto fue precedido por la invitación a la transferencia metafórica: "El aprendizaje de disciplinas científicas es…". Se solicitó seleccionar dos de cada conjunto.

RESULTADOS

Indicios de que se aprendió lo suficiente para el examen

Cuando se trata del examen, cualquiera sean las operaciones o estrategias mencionadas como indicios se hallan siempre asociadas a los materiales de la instrucción. El aprender recurre fundamentalmente a la habilidad para relacionar informaciones, temas, autores, al igual que a la de exponer o comunicar adecuadamente lo aprendido, y también a la posibilidad de ejemplificar. Al mismo tiempo, se intensifica el monitoreo de la cognición en función de su ajuste a la índole de la situación. Los indicios que reconocen los estudiantes admiten ser agrupados en tres categorías; las dos primeras se concentran en las actividades cognitivas que deben ser llevadas a cabo, se diferencian porque en la primera éstas se presentan coordinadas en tanto que en la segunda sólo son señaladas, la tercera categoría reúne las expresiones que privilegian regulaciones externas:

a) *Integración de Operaciones Cognitivas*

La suficiencia de lo aprendido se relaciona con poder desarrollar una actividad intelectual de forma organizada, e incluso secuenciada. En esta categoría los indicios coinciden en evidenciar la puesta en acción de una estrategia de aprendizaje integradora de habilidades. Se corresponde de modo aproximado con la caracterización usual de estrategias, en tanto implican: *"…el diseño, valoración y ajuste de planes adaptados a las condiciones de las tareas que disponen las tácticas y habilidades precisas para conseguir con éxito los objetivos de aprendizaje"* (Gargallo López y cols., 2007, p. 422). Son ejemplos:

"Cuando tiene una lectura general de todo el material para el examen, y de esa lectura elige algunos temas que profundiza, pero siempre relacionándolos con todo el material".

"Cuando puede expresarlo en palabras que le son propias pero que no desvirtúan la expresión del autor, cuando logra acercar más lo aprendido a situaciones cotidianas utilizando el ejemplo o la analogía, cuando es capaz de 'hacer hablar al autor' interrogando sus afirmaciones y esbozando posibles respuestas".

"Cuando puede entender y hacerse preguntas, explicar con sus propias palabras, y poder ver más allá de lo que está explícito, llegar a interpretaciones más profundas relacionándolo con hechos de la realidad que lo rodea y problemáticas actuales, o no".

b) *Utilización de operaciones cognitivas*

Incluye aquellas expresiones vinculadas con la regulación de la propia cognición en algún sentido particular. Concretamente, los indicios planteados corresponden a la identificación de habilidades u operaciones específicas, que se mencionan aisladas o yuxtapuestas, sin que alcancen a conformar una estrategia definida. Destacan de forma reiterada: 'poder relacionar', 'leer todo el material', 'lograr expresar y explicar lo aprendido con las propias palabras', 'manejar conceptos e ideas principales'. Aparecen también cuestiones como 'interpretar profundamente algunos temas seleccionados', 'realizar síntesis personal', 'elaborar esquemas y mapas conceptuales', 'relacionar lo aprendido con hechos o situaciones problemáticas', 'establecer diferencias y semejanzas'.

c) *Adecuación a regulaciones externas*

Sólo dos apreciaciones plantean indicios que atienden a la buena adecuación a normas de actuación y a los criterios de quien examina, de índole cognitiva en un caso y de cumplimiento de actividades académicas en el otro:

"Cuando puede cumplimentar cabalmente lo estipulado en los 'criterios de evaluación' del profesor/ cátedra y que supone: adecuado manejo bibliográfico y del lenguaje técnico, capacidad y pertinencia analítica, nivel de integración conceptual, elaboración personal y otros que son determinados por quien planifica y examina el grado de apropiación de los contenidos".

"Considero muy importante cursar las materias, asistir a las clases teóricas y poder trabajar con un buen grupo de trabajo"

Un caso extremo es el de un estudiante que considera imposible disponer de indicios en razón del poder discrecional que ejerce el docente:

"Me atrevo a decir que el indicio suficiente para rendir es el coraje o amor propio como se dice, porque de leer, repasar e intercambiar con otro compañero todo eso no es garantía de aprobación. La

práctica y los hechos nos demuestran que el docente es la variable por poseer el poder de calificación".

Indicios de que se aprendió bien un tema disciplinar

Cuando se trata de aprender bien un tema de la disciplina, el rasgo definitorio es la utilización del conocimiento independizado de las fuentes de origen, expresada en la perdurabilidad del conocimiento adquirido y en sus posibles aplicaciones. Éstas últimas pueden ubicarse tanto en el plano conceptual y discursivo, como en la transferencia del conocimiento a nuevos escenarios. Una situación distinta es la que ubica y limita el dominio de los contenidos al contexto académico.

a) *Dominio conceptual y discursivo del tema*

Las posibilidades discursivas o el saber decir a otros aquello que se ha aprendido resultan indicios significativos de un buen aprendizaje. En algunos casos, la capacidad de comunicar los saberes supone ser capaz de traducir la complejidad disciplinar en un discurso accesible para diferentes interlocutores, incluso en entornos ajenos al ámbito académico. Algunas expresiones al respecto señalan:

"Cuando puede relacionar ese tema con otros. Significa que lo entendió a conciencia. Puede hablar del tema sin miedo, sin inseguridades. Lo puede analizar desde otros temas, va y viene sobre el tema".

"Me quedo con el ejemplo, la metáfora, la analogía, el relato. Suponen formas de explicar sencillamente algo complejo y reflejan el grado de entendimiento de quien lo expresa"

"La posición que adopta frente al tema de la disciplina y cómo lo sostiene en la confrontación del debate".

"Cuando puede expresarlo de modo sintético y haciendo de lo aprendido 'un discurso' aprehensible a otros, aunque no pertenezcan al ámbito de la disciplina".

"Se da cuenta que aprendió porque es algo espontáneo que uno puede expresar, por ejemplo en una reunión familiar, de amigos, etc. si sale el tema".

"Conversar fluidamente del tema sin necesidad de contar con la presencia de la bibliografía; síntesis explicativa del tema".

"Cuando uno tiene la capacidad de recuperar temas viejos como si los hubiera estudiado el día anterior, es un claro indicio de que lo aprendió bien".

Estas apreciaciones presuponen el dominio conceptual tras la capacidad de comunicar los saberes, en tanto refieren a ideas como espontaneidad, fluidez, síntesis y explicación sencilla para dar cuenta del modo en que debería generarse esa comunicación. Es probable que la importancia atribuida a la comunicación y el modo como la caracterizan, se vincule con el tipo de representaciones y expectativas asociadas al ejercicio del futuro rol docente, que no puede pensarse sin referencia a destinatarios de ese discurso.

b) *Transferencia del conocimiento a nuevos escenarios*

La transferencia aparece enunciada como la aplicabilidad de lo aprendido para el la resolución de problemas o interrogantes propios del campo de formación, de otras áreas, e incluso para situaciones ajenas al ámbito académico. Dicha posibilidad de poner en práctica lo aprendido se expresa así:

"Es muy importante la resolución de problemáticas reales propias del campo"

"Primero demostrar que lo comprendió y luego debe poder aplicar ese conocimiento a otras áreas".

"El indicio que debe tener es si lo aprendido le sirve para la vida, es decir, si ese bagaje de conocimientos le es útil en la vida misma".

"El poder aplicar lo que aprendió y comprendió a otras situaciones, poner en práctica eso que aprendió".

"Si lo recuerda para toda la vida y lo aplica como debe ser".

Sanz de Acedo Lizarraga (2010) define la transferencia como una de las principales competencias o *recursos cognitivos* para el aprendizaje y el adecuado desarrollo de todas las demás competencias. De modo amplio, transferir es aprender algo en una circunstancia y aplicarlo luego en otra diferente. Según la autora, puede trasladarse un aprendizaje a una situación nueva cercana (a la misma área o asignatura), intermedia (a áreas de conocimiento diferentes) o lejana (a situaciones de la vida o actuaciones fuera de los aprendizajes formales). Esta distinción basada en las distancias entre lo aprendido y la nueva información, aparece sugerida en los comentarios de los estudiantes. Es de tener en cuenta que en distintos espacios curriculares ellos realizan experiencias de práctica profesional y pasantías fuera del aula universitaria, donde tienen la posibilidad de entrar en contacto con realidades educativa, cuya comprensión les requiere evocar e integrar conocimientos desde las perspectivas teóricas estudiadas, resolver problemáticas, poder 'llevar a la realidad' los conceptos adquiridos.

La autora especifica que pueden transferirse desde conocimientos hasta competencias, estrategias, procesos, conductas y actitudes. En este sentido, dada la presencia de expresiones como 'teoría que se hace práctica' o 'lo estudiado en la disciplina' creemos que están pensando fundamentalmente en transferencia de conocimientos declarativos (conceptos, relaciones, principios):

"Cuando es capaz de integrar dichos temas, evocándolos para la resolución de alguna actividad o problema más allá de los ámbitos académicos".

"Un indicio para saber que aprendió bien es poder aplicar o analizar diferentes situaciones a partir de lo estudiado en la disciplina".

"Considero que la resolución de problemáticas es lo más útil para darse cuenta de que la teoría se hace práctica; se hace real; se ve su utilidad"

c) *Dominio temático en el ámbito académico*

Ubicamos en esta categoría las menciones que circunscriben los indicios al ámbito académico y sus demandas. No hay alusiones al potencial de estas habilidades para resolver problemas, transferir conceptos, atribuir significados, ampliar y/o cuestionar interpretaciones aceptadas, entre otras; las cuales en el pensamiento de estos estudiantes parecen estar asociadas a la capacidad de transferencia o aplicación de los conocimientos adquiridos. No se diferencian sustancialmente de los indicios para rendir. Son ejemplos:

"Poder integrar el tema nuevo a los conocimientos que ya se poseen, poder relacionarlo".

"Cuando podes relacionar los diferentes autores o las diferentes materias".

"Cuando puede relacionar las diferentes teorías".

"…lecturas comprensivas de los libros, no de apuntes".

"Si lo puede relacionar con diversos aspectos: disciplinas, áreas, ejemplos".

Las vivencias del aprendizaje disciplinar en imágenes

a) *Primer grupo de imágenes: "El aprendizaje de disciplinas científicas es…"*

En este grupo se mencionan paisajes a los que se adscribe una propiedad que usualmente se les reconoce. Se orientaron a captar las vivencias relacionadas con la dificultad que conlleva el aprendizaje, el esfuerzo que exige, la dirección que toma el disciplinamiento. Las elecciones se concentraron en tres de las siete imágenes presentadas. Dos fueron ampliamente seleccionadas: "Escabroso como una montaña" e "Intrincado como selva virgen". Ambas conllevan sentidos afines, relacionados con un alto grado de dificultad que

compromete el esfuerzo y la voluntad de quien recorre estos territorios. Transitar una montaña o atravesar una selva virgen sugiere un acceso complicado, sortear obstáculos a cada paso, hacer el camino a medida que se avanza. La tercera en orden de señalamientos fue la imagen "Torrentoso como agua de un arroyo", que evoca un fluir continuo e impetuoso que debe afrontarse para aprender.

En cambio, otras dos imágenes que igualmente sugieren alta dificultad tuvieron escasa aceptación: "Pantanoso como una ciénaga" y "Tortuoso como un laberinto". Se diferencian de las anteriores por las connotaciones de un gran esfuerzo para algo que no tiene otra finalidad más que lograr finalizar el recorrido, el laberinto es un escenario con muchas vueltas y rodeos en el que el sujeto tiene como meta encontrar la salida; la ciénaga sugiere el lodazal que atrapa impidiendo avanzar. Ambas reflejan experiencias frustrantes en el aprendizaje. No tuvieron ninguna aceptación las imágenes que aluden a un territorio que no guarda sorpresas ni complicaciones en su recorrido: "Llano como una planicie" y "Despejado como una pradera".

b) *Segundo grupo de imágenes: "El aprendizaje de disciplinas científicas es…"*

En este grupo se mencionan situaciones diversas a las que se atribuye una determinada cualidad afectiva. Las elecciones se concentraron en una de las imágenes presentadas: "Atrapante como una buena película". Fue seleccionada por casi todos los estudiantes, connota la idea de una implicación del sujeto en una trama que lo mantiene expectante y concentrado en espera del desenlace. Comparte la alusión al placer como cualidad que acompaña el aprendizaje, con otras que tuvieron baja aceptación: "Regocijante como encontrar el amor" y "Ameno como reunión de amigos". Posiblemente, la diferencia en la aceptación obedezca a que éstas últimas hablan de un sujeto alborozado o distendido, menos inmerso en el devenir y el desenlace de la experiencia. Se complementa con el reconocimiento moderado que obtuvo "Riguroso como entrenamiento militar", que apunta a la necesidad de un *disciplinamiento* firme para el aprendizaje *disciplinar*. No tuvieron aceptación las imágenes que connotan una relación emocional poco satisfactoria con el conocimiento disciplinar, marcada en las imágenes por cualidades tales como 'seco' o 'desabrido'.

CONCLUSIONES

Las operaciones y recursos cognitivos destacados como indicios de que se ha aprendido para rendir, ya conformen una estrategia o simplemente un conjunto de menciones, remiten a habilidades complejas, cuyo dominio requiere una práctica intensa que las posibilite y desarrolle. Es notable el modo recurrente como los estudiantes las ubican en las condiciones que regulan la recreación y transmisión de contenidos disciplinares en la universidad, las que se traducen en la presencia de una activa regulación de la propia cognición. Con excepción de los pocos estudiantes que situaron los indicios exclusivamente en la buena adecuación a regulaciones externas, las expresiones aluden a procesos de apropiación significativa de los contenidos del aprendizaje. Apelando a las clásicas metáforas de Mayer (1992, citado por Serrano y Pons, 2011), no admiten ser ubicadas en la concepción del aprendizaje como *adquisición de respuestas*, ya que no dan cuenta de un registro mecánico de los mensajes informativos. Se aproximan más a la concepción que lo entiende como *adquisición de conocimientos* por parte de un aprendiz activo que construye significados, aunque con autonomía limitada dada la centralidad de la adhesión a la 'información apropiada'. Esta dependencia conlleva prácticas y cambios acotados, que no necesariamente perdurarán, en tanto se desenvuelven en las condiciones y límites que marcan las fuentes del aprendizaje. Cuando se trata de aprender bien un tema disciplinar, sólo un grupo minoritario de estudiantes identificó el aprender bien un tema disciplinar con lo que suele reconocerse como tal en los ambientes académicos, en la medida en que satisface las intencionalidades y expectativas específicas de las actividades instruccionales. La mayoría tiende a desvincularlo de este ámbito, concentrando los indicios en las aplicaciones de lo aprendido para la resolución de problemas reales y en la eficacia para comunicarlo, en buena correspondencia con los rasgos característicos del buen aprender identificados por Pozo (2007). El mejor indicio de que se aprendió bien, reside en la posibilidad de utilización de lo aprendido en circunstancias distintas a las de su adquisición, lo cual supone la perdurabilidad de los cambios. Se ha aprendido cuando el conocimiento se ha desligado de las fuentes del aprendizaje y se ha incorporado a la vida. Ello requiere integrar y contextualizar saberes, conformando competencias que van más allá de las habilidades y recursos mencionados como indicios del saber para rendir y de los propios conocimientos disciplinares. Por su parte, la selección de imágenes alude a las dificultades y tensiones del itinerario, a la puesta en valor de la voluntad en pos de alcanzar los fines, al tiempo que sugiere la implicación del estudiante en un acaecer que seduce y mantiene abierta las expectativas en el desenlace. Indicios e imágenes en conjunto, reflejan un sujeto con sentimiento de competencia, que construye significados y atribuye sentido personal a lo que se aprende.

BIBLIOGRAFIA

Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. y Ferreras Remesal, A. (2007) Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa, 25 (2), 421- 441.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1998) Metáforas de la vida cotidiana. Madrid, Cátedra.

Litwin, E. (1998) La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula. Serie Aportes para la Capacitación Nº1.Revista Novedades Educativas (90), 47 - 65.

Preta, L. (1993) Pensar imaginando. En Preta, L. (Comp.) Imágenes y metáforas de la ciencia, Madrid, Alianza.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. (2010) Competencias cognitivas en Educación Superior. Madrid, Narcea.

Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011) El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13 (1), 1-27.

O SER E O FAZER ENTRE A FORMAÇÃO E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO DOCENTE

Souza Neto, João Clemente; Azevedo, Cleomar
Centro Universitário FIEO. Brasil

Resumen
Este artigo tem por finalidade problematizar a formação e o campo de atuação do docente. Os questionamentos sobre a formação deste profissional emergem das próprias contradições e fragilidades da sociedade em que vivemos. Para alguns autores, a característica fundamental dos nossos tempos é a liquidez, o desperdício, a falta de sentido. Por isso, a formação do docente pressupõe a busca do que fazer, do como e do por que fazer. Os professores são hoje confrontados com as exigências temas, desafios e problemas do mundo contemporâneo, nos campos da tecnologia, da globalização, da ciência, da tradição, das matrizes curriculares, da hierarquia do saber. Para desenvolver sua função social, precisam informar-se, procurar compreender as temáticas e os problemas que emergem na atualidade. Enfim, aprender a incorporar e a manipular saberes, para si e para a sala de aula, descobrir formas de responder aos desafios da escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino e superar a ausência ou fragilidade do sistema de garantia de direitos.

Palabras clave
Formação, Vinculação, Docência

Abstract
TO BE AND TO DO, BETWEEN THE FORMATION AND THE ACTION FIELD OF THE EDUCATOR
This article aims to discuss the training and field for teaching. The questions about the formation of this emerging professional's own contradictions and weaknesses of the society in which we live. For some authors, the fundamental characteristic of our times is liquidity, waste, lack of sense. Therefore, the professor assumes the search than done, of how and why to do. Teachers today are faced with the requirements issues, challenges and problems of the contemporary world, in the fields of technology, globalization, science, tradition, the curricular, the hierarchy of knowledge. To develop its social function, must inform themselves, seek to understand the issues and problems that arise today. Finally, learn to incorporate and manipulate knowledge, for themselves and for the classroom, find ways to meet the challenges of mass education at all levels of the education system and overcome the absence or weakness of the guarantee rights.

Key words
Training, Field of action of Teachers education

A formação docente é uma temática da maior relevância para todos nós e, poderíamos afirmar, para toda a humanidade, no Ocidente e no Oriente. A exigência de se pensar sobre a formação docente foi explicitada por pensadores do século XIX, por exemplo, na questão levantada por Marx: - "Quem educará os educadores?" Poderíamos, hoje, retomar em outros termos essa mesma indagação: - "Quem formará e cuidará do professor neste contexto de sociedade líquida, de vida em liquidação?" A sociedade atual tem questionado o papel da docência, especialmente no sentido de recriá-la. Hoje, a maioria das profissões tem que ser recriada e algumas até desaparecerão. Diante disso, cada ciência ou profissão deve ter clareza sobre o fenômeno com o qual deve lidar e sobre o que fazer. No caso da docência, nessa linha de observação durkheimiana, chama atenção a necessidade que sentimos de uma redescoberta, uma vez que o ensino de conteúdos não é mais o que dá identidade a essa profissão.

Um cenário de mudanças e incertezas está presente no cotidiano do fazer do professor. A formação acontece ao longo da vida e numa realidade multiplural. Ela é permanente, como algo numa fase de contínuo acabamento, até porque a realidade e a vida estão em constante mudança. Assim, é necessário refletir sobre a formação do docente e o exercício da docência na atualidade. Grande parte do que falamos, do como nos posicionamos, do que pleiteamos, tem a ver com nossa história de vida e nossos compromissos. Nossas respostas a questões sobre a formação do professor emergem de um dado lugar social, com seus limites e possibilidades.

Os professores são hoje confrontados com as exigências temas, desafios e problemas do mundo contemporâneo, nos campos da tecnologia, da globalização, da ciência, da tradição, das matrizes curriculares, da hierarquia do saber. Para desenvolver sua função social, precisam informar-se, procurar compreender as temáticas e os problemas que emergem na atualidade. Enfim, aprender a incorporar e a manipular saberes, para si e para a sala de aula, descobrir formas de responder aos desafios da escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino e superar a ausência ou fragilidade do sistema de garantia de direitos.

No mundo globalizado, na sociedade líquida, do abismo, dos extremos, do direito e da informação, a questão da formação do professor pode ser recolocada de várias formas: - O que é ser professor? Qual é o sentido da vida? Como ocorre o processo de formação? Qual é a missão ou função da escola e das demais instituições educacionais? Que sociedade nós queremos? O que está acontecendo com as instituições, com as crianças, adolescentes e jovens? Como educar o Estado e as instituições? De uma forma ou de outra, esses questionamentos foram colocados no início da modernidade. Sancho Pança, o fiel escudeiro de Dom Quixote, nos surpreende com sua dificuldade de entender o que é a realidade. Já não sabe mais explicar o que está acontecendo. Também nós, hoje, não sabemos bem o que está acontecendo nas escolas. Sabemos que existem escolas, não uma escola só.

Neste contexto de vida líquida, feita de precariedade e incertezas,

sinalizada pelo temor da destruição do planeta, de não se conseguir acompanhar a rapidez das mudanças, de não se ter a criatividade suficiente e nem de saber competir, a lógica do padrão societário é transformar tudo em mercadoria. As relações sociais e humanas, e mesmo os novos arranjos sociais, têm a marca do consumo, um mal de que até a educação sofre. A dinâmica profissional vem determinada pela lógica do mercado, assim como as licenciaturas acabam prisioneiras dessa condição.

A formação docente percorreu um longo processo histórico-pedagógico, fundado numa relação teórico-científica-técnica para realização da dinâmica de ensino-aprendizagem. Primeiro, aprendemos que o conteúdo era prioritário, que um sociólogo tem que conhecer a sociologia, um matemático, a matemática, um físico, a física, que uns têm vocação para pesquisar, outros para ensinar, como diria Max Weber. No contexto da globalização, há um reclamo por um paradigma educacional que prepare o sujeito mais para a criatividade e a autonomia do que para a submissão. Por outro lado, percebe-se um movimento de uso da educação para o fortalecimento de uma forma de barbárie, em que as pessoas deixam de se ligar a outro ser para se ligarem a objetos e se metamorfosearem em coisas.

No início deste século, num campo marcado pela rotatividade dos atores sociais, diferentes fragmentações, decomposições e desterritorializações rompem e modificam o tecido social e a dinâmica da vida. Não é questão de se ter uma educação restrita às necessidades do sujeito. Cada vez mais se faz necessário pensar numa educação ao longo da vida e que responda às demandas do sujeito, do mercado, do planeta e da sociedade. Neste novo quadro referencial, a função social da escola ultrapassa o ensinar. Os conteúdos são fundamentais, mas também a forma de transmiti-los. Já não basta ser transmissor de conteúdos. É necessário ter capacidade dialógica, comentaria Freire, a habilidade de conectar vasos comunicativos, de estabelecer as conexões entre o sujeito e seu mundo, para, em seguida, ajudá-lo a transformar sua experiência existencial em conhecimento. Isto pressupõe conhecer a dinâmica do sujeito, de sua localidade e escola, com sua dinâmica própria, saber ensinar e pesquisar.

A questão de como mudar o mundo aparece em um dos últimos livros de Hobsbawm (2011). Como transformar a sociedade e defender o reino da liberdade? Pensadores como Gramsci, Vygotsky e Paulo Freire e Mészarós têm-nos ajudado a examinar essa temática, no campo da educação como ato criativo, quando constata que nossa época, de crise estrutural

[...] global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital e, ao mesmo tempo, para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Nem uma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma ativa e concreta contribuição da educação no seu sentido amplo, [...] e vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições combinantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. [...] Os educadores também têm de ser educados (Mészarós, 2007:223).

O processo de reprodução dos sistemas e das práticas cotidianas de exploração tende a perpetuar-se nos diferentes territórios. O que sabemos é que onde a ignorância se reproduz e se instala, paralisam-se a capacidade e a criatividade dos sujeitos e dos grupos organizados. As pessoas não dispõem de mecanismos e nem de acúmulo de conhecimentos e reflexões para avaliar e superar os riscos da vida e da situação, de modo que as diferentes formas de ignorância podem se perpetuar. “Precisamos da educação ao longo da vida, para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance.” (Bauman, 2005:167.)

O sujeito não é uma coisa a ser enquadrada num sistema, assim como ele não deve recusar sua própria condição humana. A liberdade não se realiza na destruição do outro e da natureza. Essa é a lógica perversa do capital e dos sistemas políticos, e não do ser humano. A liberdade é um ato criativo de descoberta e fortalecimento da solidariedade. A educação deve corresponder às exigências éticas de seu tempo, pela perspectiva de influenciar a construção de um mundo mais humano e de criar as condições para que ele seja mais hospitaleiro para todos os seres viventes. O planeta é a casa de todos.

Existe, na sociedade líquida, a capacidade de transformar certos princípios emancipatórios em mercadoria de rápido consumo. Isso acontece, por exemplo, com as ideias de solidariedade, de ética, de fraternidade, justiça, liberdade... Não há uma consciência clara da autenticidade do desejo e dos elementos emancipatórios pelo sujeito. Este não consegue determinar a extensão do seu sentir.

A crise geral que acometeu o mundo moderno, em toda parte e em quase toda a esfera da vida, se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diferentes. [...] O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade e nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isto significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto a nossas crianças e aos jovens, devemos ter, em relação a eles, uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro. [...] A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar o mundo comum. (Arendt, 1992: 221; 245-246.)

A dinâmica da educação pressupõe aprendizagem. Sem esta, a educação é vazia. Sua importância está em ajudar as pessoas a aprender os conteúdos que estão sendo estabelecidos sobre uma base de seis pilares: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, saber-cuidar, saber-conviver e saber-crer. Pela perspectiva do saber, a aprendizagem humana constitui uma constelação de fatores articulados ou não, que possibilita ao indivíduo dar sentido a sua existência. Ela não pode ser considerada um amontoado de coisas que não fazem sentido para a existência daquele indivíduo ou daquele grupo.

A educação tende a interferir na construção de uma mentalidade. E isso não ocorre intempestivamente, mas na dependência de um período histórico. O professor e o educador social têm o papel de contribuir para a formação do sujeito, não só pela perspectiva do ensino e da aprendizagem, como também da convivência humana. Existe aqui uma exigência ética de que a formação ultrapasse o apenas saber-fazer e o saber-conhecer, em vista do saber-conviver. A educação tende a contribuir para o bem-estar social. Sua ausência, para o mal-estar social. Ela deve incluir entre seus objetivos

a preparação de sujeitos dotados de autonomia e capacidade de negociação, levar em conta as tensões geracionais. Cabe a nossa geração transmitir os valores e os saberes consolidados. E à nova geração cabe a responsabilidade da descobrir como recriá-los.

Compreender a questão da práxis e da formação do professor e do educador social é descortinar o quadro social em que vivemos. Essa ação possibilita fazer um diagnóstico e desvelar as brechas da realidade que tendem a contribuir para a construção de um sujeito público, um cidadão engajado nas lutas e práticas emancipatórias. O desafio que se coloca não é a dominação, mas o aprender com o outro naquilo que ele tem de melhor. A concepção de educação tradicional que se apoia na ideia de padrão, de homogêneo não se insere mais em nosso espaço-tempo. O verdadeiro papel do docente que atende a todos os alunos é formar para o múltiplo e para o heterogêneo. Os conteúdos da formação do professor passam pelas questões da historicidade, do diálogo, da conscientização, da inconclusão, da utopia (inédito viável), da comunhão e da libertação. Estas categorias irão permear o trabalho docente, no respeito às diferenças sociais, culturais, étnicas, de gênero e geracionais.

Deveríamos nos perguntar o que o branco europeu tem a comunicar de bem para a humanidade como um todo. A mesma pergunta se deveria dirigir ao africano, ao oriental, ao latino. E assim sucessivamente, dentro das abordagens de gênero, geracional e étnica. Não se trata de um grupo se sobrepor e dominar o outro, mas de adotar como meta a emancipação de toda a humanidade e seres viventes. Na *Pedagogia do oprimido*, Freire estuda esse dilema. Não se defende o oprimido pelo oprimido, mas sua libertação tem que ser fundamental à libertação do opressor e, agora, de todos os seres viventes e do próprio planeta.

A questão da relação entre educação e trabalho poderá ser entendida mais facilmente, quando situada na cartografia do poder, da economia, da cultura, da religião e até mesmo da psicologia humana, que se tem alterado nos últimos anos, produzindo no indivíduo uma sensação de estar solto no espaço e perdendo o sentido da vida. Às vezes, essa perspectiva fortalece um tipo de barbárie. Ainda que se fale em direitos humanos e sociais, o que se tem em vista é o fortalecimento do capital e a manutenção da desigualdade social.

A ênfase na busca de agilidade técnico-organizacional, de adaptação dos produtos, processos, equipamentos, funções e formas de gestão, significa a preocupação com um mercado cada vez mais exigente e competitivo, muitas vezes em detrimento da pessoa humana e do planeta. Flexibilidade, que se pode entender como maleabilidade, agilidade, adequação, elasticidade, submissão, suavidade, aparece, no campo das instituições e sistemas organizacionais, como uma meta a ser alcançada pelas empresas e, portanto, como um valor a ser destacado no campo da formação profissional. Os analistas dos processos de trabalho concebem a flexibilidade no quadro da necessidade de adaptação dos sistemas produtivos a situações inesperadas. A necessidade de flexibilidade e os meios para alcançá-la variam conforme a empresa e o setor de produção. Suas repercussões estendem-se ao campo de trabalho e influem na redefinição do emprego.

A desregulamentação das relações de trabalho resultante da nova forma organizativa do mundo do trabalho atingiu as formas de contratação da força de trabalho e consolidou a informalização e as diversas modalidades de subcontratação. Também fez variar as jornadas e a remuneração do trabalho, com vigência de um salário composto de uma parte fixa e outra móvel, segundo os critérios da empresa. Esta discussão nos leva a refletir sobre o sentido de uma educação democrática de qualidade, que respeite as potencialidades humanas contidas em cada sujeito. A ressignificação dos vários atores sociais que constituem a unidade escolar, numa sociedade mutante e plural é outro fator a se levar em conta nesta discussão. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (Freire, 2000, p. 67.)

Dessa forma, buscamos discutir uma prática docente que compreenda o desenvolvimento do sujeito numa dimensão histórica, social e cultural que atenda as suas peculiaridades e respeite as diferenças. Compreender o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva como uma característica de construção faz parte de uma ética universal. Mas será que estamos preparados para exercer essa prática crítico-reflexiva? Ao discorrer sobre essas questões, Freire (2003:33) esclarece que:

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

A questão da ética permeia todas as relações e não pode se ausentar do cotidiano escolar, das atitudes e comportamentos de todos os sujeitos da comunidade escolar. Esta questão deve ser debatida no coletivo da escola. Como ressalta Freire (2001:78), a tarefa fundamental docente é

[...] libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa.

A realidade escolar é heterogênea, marcada pelas questões de gênero, étnicas, religiosas e outras. Por isso, a educação é mais do que uma técnica. Isto nos faz repensar nossa prática educativa. É necessário que o professor se assuma como sujeito da produção do saber e saiba que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. A prática docente é uma relação de comunhão e de aceitação de valores. O conhecimento, a escola, a prática docente são históricos, construídos mediante lutas multisseculares, na busca da passagem da ignorância para o conhecimento. Na história se misturam diferentes formas e tendências de se compreender o mundo. Neste sentido, quando afirmamos que a história faz o homem e que o homem faz a história, da aparência à essência e vice-versa, não estamos diante de uma soma de pressuposições, mas de um movimento.

Todavia, considerada isoladamente, cada uma de suas proposições é insuficiente ou mutilante: a primeira faz depender a história da vontade consciente dos homens, que se torna então demiúrgica; a segunda transcendentaliza a história em relação às ações humanas, que não passam de puros efeitos de seus determinismos. (Morin, 1994:98.)

A história tem apresentado uma tensão quase permanente, uma dicotomia entre teoria e prática, uma ruptura que reforça a decomposição da razão. O conhecimento deve dar prioridade à busca da

unidade entre teoria e prática, uma não deve se antecipar à outra. Diante da vida e a história, impulsionadas pela força das contradições, Heráclito considerava a luta como a mãe de todas as coisas. Por exemplo, ao falarmos que Descartes não deu conta suficientemente das questões do desejo e da emoção na construção do conhecimento, não o excluímos totalmente. A perspectiva é de incorporá-lo, numa linha de superação, e assumir tanto o desejo quanto a razão como fontes de conhecimento.

A superação não tem a finalidade de escamotear ou de amortizar as diferenças. Ao contrário, quer evidenciá-las. É a possibilidade de recomeçar a vida de forma diferente, um aprofundamento do passado para estabelecer um diálogo com o presente, na busca de deixar emergir o novo. Nessa direção, Marx explicita que não devemos deixar que os mortos dominem o cérebro dos vivos. E acrescentamos: que os vivos saibam dialogar com os mortos e com os fantasmas do passado e do presente, para melhor conduzir suas vidas dentro do palco das contradições. Estas colocam a história a céu aberto, como um raio que, ao cair, clareia todas as coisas. "O superado não deixa de existir, não recai no puro e simples nada; ao contrário, o superado é elevado a nível superior." (Lefebvre, 1995:230.)

Após essas reflexões, gostaria de retomar alguns aspectos que servem de apontamentos para a formação do professor e educador. O primeiro deles é que a realidade é uma síntese de múltiplas determinações. Este princípio pode nos levar a inferir que a dificuldade de aprendizagem de uma criança, de um adulto, de um jovem deve ser apanhada por um feixe de fatores, e não por um único, que incluem a história do indivíduo, o desejo, o meio ambiente, s relações afetivas, os aspectos biológicos. Podemos evidenciar um desses fatores como determinante, sempre com o cuidado de não transformar o educador e o educando em objetos de convicções teóricas. Além disso, se o homem é resultado da história, não é menos verdade que ele a produz. Não há entre esses dois aspectos uma disjunção, mas uma correspondência que provoca transformações permanentes. Nesse sentido, não existe um determinismo da história sobre o indivíduo e nem o contrário. São dois pressupostos a ser compreendidos nem como soma, nem como via de mão dupla.

O terceiro princípio é de que não basta conhecer a realidade, é preciso transformá-la. O conhecimento se torna importante para o sujeito, à medida que é resultado de sua própria experiência e da experiência da comunidade. A partir dele, o sujeito se transforma e influencia na mudança de seus companheiros e do espaço em que está inserido. O conhecimento não é apenas uma abstração, mas uma ferramenta que facilita o viver bem e melhor. Finalmente, um quarto princípio diz respeito à ação e reação humana sobre a natureza e os outros homens, relação esta que permite ao homem se descobrir. A educação contribui para que o sujeito aprenda a negociar subjetividade e objetividade. Se fosse produto apenas da subjetividade, o sujeito entraria em desespero; mas também cairia na loucura e não suportaria se restringir à objetividade. Um sujeito saudável e maduro sabe articular a dimensão objetiva e a subjetiva. Se, às vezes, deixa-se conduzir pelo mundo externo, outras vezes, deve irromper contra ele, sempre por uma perspectiva de correspondência.

O futuro é consequência da arquitetura humana, realiza-se pela emergência do homem que cria e se recria, sabe maquinar e fazer manobras num espaço delimitado pelas circunstâncias e nem sempre dominado pela radical liberdade de escolhas. Uma prática pedagógica democrática contribui para a construção do homem autocriador. A práxis do educador social ajuda a compreender melhor as proposições de que o homem faz a história e a história o faz. A história se constrói de acontecimentos inesperados ou não, de destruição e construção sucessivas, pela interação entre o sujeito, a natureza e a sociedade. Em determinados contextos, o sujeito assume crenças e valores, aprende a viver, conviver e fazer, tem consciência da morte. Neste período de avanços tecnológicos, mudanças culturais e políticas lançam raízes na forma de se compreender e de se explicar o ser humano e os fenômenos sociais e naturais.

Cada pessoa vive dentro de circunstâncias culturais e econômicas determinadas e aprende a interpretar o mundo com base em sua história. Nele, descobre como se mover e responder a provocações do seu contexto objetivo e subjetivo. Existe um vínculo de proximidade muito estreito entre a esperança subjetiva e oportunidades objetivas. Uma estimula a outra e faz com que o indivíduo acredite nas suas potencialidades e caminhe para encontrar e criar novas oportunidades para si e os demais. Nesse sentido, não basta ter só a oportunidade e nem só a esperança subjetiva. O bem-estar do sujeito depende da articulação dessa unidade. Sua disjunção é uma provável forma de esquizofrenia.

Estou falando do caminhar da vida, de, às vezes, olhar para a realidade, sentir o peso das exigências e não encontrar respostas. Viver significa aprender a lidar com a ordem e a desordem, com as certezas e incertezas, com a dor e a alegria, significa amar e ser amado, ou não, correr o "risco" de encontrar perspectivas que deverão ser construídas ao caminhar. No caminho, aprende-se a contemplar os momentos vividos e amadurecidos, as tantas virtudes armazenadas dentro de nós, a saborear instantes de silêncio, interiorizar as diferentes experiências da vida, a ser gratos pelas oportunidades, sentir a experiência do despojamento, para um encontro pessoal e com os outros, sem apegos, rancores e lamúrias.

Chega também a hora de reavaliar o projeto construído e de acolher a felicidade, caminhar sem excessos de ansiedade ou de aflição, para nos colocarmos a serviço do outro e aí sermos cuidadores de nós mesmos, do outro e do planeta. E nisto consistiria a noção do transfazer do sujeito que venho construindo. Tantos modelos e experiências colhidos no decorrer da vida me convidam a repensar essa categoria. Ela não é uma realidade abstrata, e nem um pragmatismo. É articulação de uma realidade objetiva com a seiva que percorre as entranhas do sujeito e faz com que ele receba e gere sentidos. Talvez Gonçalves Dias nos ofereça pistas para essa reflexão:

Um velho Timbira, coberto de glória,/Guardou a memória/Do moço guerreiro, do velho Tupi!/E à noite, nas tabas, se alguém duvidava/Do que ele contava,/Dizia prudente: - "Meninos, eu vi!/"Eu vi o brioso no largo terreiro/Cantar prisioneiro/ Seu canto de morte, que nunca esqueci:/ Valente, como era, chorou sem ter pejo;/Parece que o vejo,/Que o tenho nest'hora diante de mi./ "Eu disse comigo: Que infâmia d'escravo!/ Pois não, era um bravo;/ Valente e brioso, como ele, não vi!/E à fé que vos digo: parece-me encanto/ Que quem chorou tanto, Tivesse a coragem que tinha o Tupi!"/Assim o Timbira, coberto de glória,/ Guardava a memória/Do moço guerreiro, do velho Tupi./E à noite nas tabas, se alguém duvidava/Do que ele contava,/Tornava prudente: "Meninos, eu vi!". (Gonçalves Dias, I-Juca-Pirama.)

Assim como o Timbira, eu poderia dizer que vi centenas de pessoas transfazerem suas histórias, quando o sofrimento parecia quase insuperável. Diante de tantas dores, uma nova energia lhes trazia coragem e encantamento, para ajudá-las a superar dificuldades, semelhante ao que a física quântica denomina hoje de resiliência e o cristianismo chama de mística. Quando cientistas e educadores não acreditam na possibilidade de mudança do ser humano, eu poderia, talvez, retornar com as palavras prudentes do guerreiro: - "Meninos, eu vi!"

Até mesmo muitos daqueles que aparentemente tomaram atitudes covardes, como sucedeu com o jovem Tupi, na verdade, acumula-

vam forças para enfrentar nova batalha. Desse modo, é a dinâmica do transfazer do sujeito que, às vezes, não transforma a história no mesmo instante em que os acontecimentos se sucedem. Mas, depois, busca encontrar seu caminho. Quantas vezes o abandonado fica atrás do objeto perdido e, ao encontrá-lo, descobre nele pistas para um novo caminhar. O guerreiro foge da morte, porque quer cuidar do pai. Mas, ao encontrá-lo, descobre que tem que tomar uma posição, salvar sua dignidade e a de seu povo. No fundo dessas questões, uma pergunta necessária é como estabelecer as conexões entre a formação e a atuação do professor. É quase como se estivéssemos relacionando o saber conhecer e o saber fazer. Como um se reflete no outro? De que modo ambos se explicitam e trazem novos sentidos à caminhada e ao conteúdo?

Uma vez, escutei de uma educadora que um menino lhe havia dito que não iria mais à escola. - "Por quê?", ela perguntou. E a resposta foi assim: - "Porque a professora ensina que a pata nada. Só gente boba não sabe que a pata nada. Eu é que quero aprender nadar. A escola tem que me ensinar a nadar. E não ficar falando de quem nada. Quando chove, perto da minha casa enche d'água. Muitos amigos até já morreram afogados, porque não sabiam nadar. Mas a pata sabe. Por que a gente não sabe?"

Essa história nos leva a pensar na complexidade da formação e da escola. Não é suficiente dar conteúdos, é necessário ensinar a fazer. E isto também não é suficiente em si. A pedagogia socialista defendia uma educação politécnica, no sentido que interpretamos, de unir o conhecer e o fazer simultaneamente, no mesmo sentido da unidade entre teoria e prática, ou o que hoje denominamos práxis. A pedagogia social, por sua vez, propõe a interação entre o conhecer e o fazer, uma vez que cada sujeito traz um saber e uma forma de fazer.

BIBLIOGRAFIA

Arendt, H.: A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

Bauman, Z.: Comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

Bauman, Z.: Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Beck, U.: O que é globalização? São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Certeau, M. de: A invenção do cotidiano. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Dussel, H.: Ética da libertação. Petrópolis: Vozes, 1998.

Freire, P.: Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

Freire, P.: Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

Freire, P.: Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980.

Faleiros, V. de P.: A política social do Estado capitalista. São Paulo: Cortez, 1991.

Foucault, M.: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

Giddens, A.: A terceira via. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Giddens, A. et al.: Modernização reflexiva. São Paulo: Unesp, 1997.

Giddens, A. :As consequências da modernidade. São Paulo: Unesp, 1990.

Godelier, M.: O enigma do dom. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Goldmann, L.: Dialética da cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Gramsci, A.: Cadernos do cárcere. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Gramsci, A.: Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

Gramsci, A.: A política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Gramsci, A.: Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Heller, A.: Para mudar a vida, felicidade, liberdade, democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Heller, A.: O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Hobsbawm, E.: Era dos extremos. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

Küng, H.: Uma ética global para a política e a economia mundiais. Petrópolis: Vozes, 2001.

Meszáros, I.: O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.

Souza Neto, J.C. de.: A trajetória do menor a cidadão. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.

Souza Neto, J.C. de.: De menor a cidadão. São Paulo: Nuestra América, 1992.

Souza Neto, J.C. de.: Crianças e adolescentes abandonados, estratégias de sobrevivência. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.

Sposati, A.: Vida urbana e gestão da pobreza. São Paulo: Cortez, 1988.

Sposati, A (coord.): Carta-tema: a assistência social no Brasil 1983-1990. São Paulo: Cortez, 1994.

Vygotsky, L.: In Rego, Tereza Cristina. Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2000.

INDAGACIÓN DE LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA DILACIÓN EN EL ESTUDIO DURANTE EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Stasiejko, Halina; Krauth, Karina Edelmys; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Mirko, Marta Alicia; Angellotti, Carla Eugenia
Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires

Resumen
Se presenta una investigación en continuidad con proyectos anteriores que indaga aspectos relacionados con el estudio y permanencia en el primer tramo de acceso a la universidad. La exploración actual se centra en las concepciones de los estudiantes sobre la dilación en el ingreso a la Universidad de Buenos Aires, en sus modalidades presencial (CBC) y a distancia (programa UBAXXI). El marco teórico se basa principalmente en el enfoque histórico cultural vigotskiano y en ampliaciones producidas por la Teoría de la Actividad. El trabajo de campo contempla la realización de entrevistas individuales, completamiento de cuestionarios y la administración de técnicas gráficas. La recolección de datos provenientes de diferentes fuentes y permite la triangulación de información cuanti y cualitativa en pos de aumentar la atención hacia el fenómeno de estudio. El análisis del material se inspira en la teoría fundamentada en los datos que admite la construcción de categorías emergentes. La relevancia del trabajo radica en la posibilidad de identificar los motivos de "demora" desde los estudiantes involucrados y desde allí, plantear prácticas inclusivas.

Palabras clave
Dilación, Estudio, Concepciones, Universidad, Ingresantes

Abstract
A RESEARCH ON CONCEPTIONS ABOUT STUDY DELAY AT FIRST YEAR AT UNIVERSITY
This paper presents an investigation that continues previous researches on the topic of study and achievements at first year at university. The current exploration focuses on students' conceptions of study delay when trying to approve first year regular (C.B.C) and on line (UBAXXI) courses at Universidad de Buenos Aires. The theoretical frame is base on Vigotsky's sociocultural theory and Activity theory further developments. The fieldwork is done through individual interviews, completion of questionnaires and graphic techniques. Data is collected through diverse resources to allow triangulation of both qualitative and quantitative information, in order to maximize the focus on the subject of investigation. Data analysis is done by means of Grounded theory which allows categories construction. The relevance of this study is set on the possibility to identify reasons of study delay given by students themselves, to prevent study withdrawal.

Key words
Study delay, Conceptions, University, Undergraduates

Introducción:
La problemática de la dilación y desvinculación de los estudios universitarios durante el trayecto de ingreso a una carrera es un tema de interés creciente, compartido y analizado en muchas universidades en todo el mundo. Algunos países actualmente disponen de avances considerables en el tratamiento del tópico en base a investigaciones sólidas y sostenidas que se remontan a la década del 80 (Ezcurra, 2007). Al presente, se identifican aportes conceptuales y creaciones de variados dispositivos de intervención destinados a favorecer la retención del estudiante.
En los países latinoamericanos comenzó a constituir un tema de interés durante la década de 1990, período en que la temática ocupó un lugar destacado en la agenda del Banco Mundial. En un primer momento, tal interés derivó en una visión predominantemente eficientista, ya que avalaba políticas tales como la limitación del acceso, ingresos selectivos, la eliminación de la gratuidad con aplicación de cobro de aranceles y acotación de la inversión pública (Ezcurra, 1998). Sin embargo, desde fines de la década del 90, en el marco de las diferentes universidades nacionales, el interés por la problemática viró. La preocupación por la retención se fue contextualizando al interior de cada universidad y comenzaron a implementarse programas de retención y mejoramiento de la calidad educativa con el propósito de atender especialmente a quienes transitan su primer año universitario.
"Tomarse más tiempo para ingresar a una nueva actividad" suele vincularse con el desgranamiento y posterior abandono de la vida académica. En esta dirección, resulta de interés la indagación de las significaciones que los diferentes actores de la escena educativa otorgan al proceso de aplazamiento en el estudio con el propósito de comprender los modos en que los sentidos otorgados afectan el proceso de inserción y la continuidad en el recorrido académico.
La especificidad del proyecto que se presenta reside en que se circunscribe al ingreso a la Universidad de Buenos Aires, en sus modalidades presencial (CBC) y a distancia (UBAXXI), convocando las voces de aquellos ingresantes que realizan cambios de carreras y a quienes recursan asignaturas, tras haber desaprobado o renunciado a alguna cursada.
Se considera que el análisis de los aspectos seleccionados puede ofrecer datos relevantes para el diseño de prácticas inclusivas, atendiendo genuinamente a los motivos de "demora" identificados por los mismos estudiantes involucrados.
El problema que se investiga y los interrogantes que guían este proceso[i] se vinculan con dos proyectos ya concluidos (Staseijko et. Al, 2007; Stasiejko, Krauth & Pelayo Valente, 2012). Uno, dedicado a la identificación y caracterización de las concepciones de estudio entre ingresantes a diferentes carreras (UBACyT U-807, 2006-2010) y otro, centrado en la exploración de las concepcio-

nes de los docentes de ingresantes respecto de cómo creen que conciben el estudio universitario quienes cursan sus asignaturas (UBACyT 01-2106, 2010-2012).

Marco teórico

El proceso de investigación se fundamenta en el enfoque histórico cultural vigotskiano y en ampliaciones desarrolladas por la Teoría de la Actividad (Cole & Engeström, 2001; Daniels, 2003). De acuerdo con tal marco, la "actividad de formación universitaria" se define como un sistema colectivo conformado por diversos componentes que existen en relación y en tensión durante el transcurso temporal. Actores, reglamentaciones, programas, condiciones materiales, acciones, formas de evaluación, entre otros, otorgan contexto y significado a la dinámica conjunta producida entre tales unidades disímiles que existen en interacción. De este modo, las acciones realizadas por cada actor sólo cobran sentido si se las analiza en su relación con los otros componentes de la actividad, si se consideran las tensiones y dinámicas que les otorgan contexto.

La experiencia de los sujetos partícipes de la actividad se basa en sentimientos, valoraciones y concepciones interiorizadas, que orientan la realización de las acciones requeridas en la actividad proveyendo marcas subjetivas al proceso de inclusión en el sistema colectivo. Las concepciones, sentidos y emociones pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de inclusión y participación en la actividad.

La categoría "concepciones implícitas" es aportada por Pozo (2006) y Rodrigo & Correa (1999) y permite suponer la participación de esquemas y modelos mentales de naturaleza episódica en su papel de mediadores interiorizados que inciden en el proceso de otorgar significación a las complejas relaciones entre los sujetos y sus contextos. Las concepciones dan fundamento subjetivo a las interpretaciones y ajustes de las acciones acordes con las demandas de las actividades. Como conjunto de restricciones, direccionan el modo en que se comprende la realidad y, como tales concepciones se construyen a partir de prácticas de interacción, suelen ser relativamente estables intragrupalmente. Tales construcciones facilitan y limitan la comprensión de las realidades construidas por los semejantes, los intercambios y procesos de negociación así como la consolidación de intenciones y metas.

Recuperando los aportes de una Psicología Cultural, el tramo de ingreso puede entenderse como un proceso de desarrollo, como un tiempo dedicado a un pasaje, Diriwachter y Valsiner (2004), Valsiner (1997), en el que se van produciendo reorganizaciones en las relaciones persona / medio en el contexto de las acciones cotidianas, acompañado de reflexiones sobre las acciones en proceso. Proceso que conduce a la construcción de la nueva identidad sobre la base de incertidumbres y ambivalencias.

Estrategia metodológica:

El diseño de la investigación es cualitativo- exploratorio, abierto a nuevos planteamientos, conceptos e interpretaciones en relación con los análisis parciales que se vayan logrando (Ruiz Olabuénaga, 2003, Flick, 2004; González Rey, 1999). El conocimiento que se busca obtener es de carácter eminentemente descriptivo.

La muestra es de carácter intencional. Se seleccionan aquellos estudiantes que hayan realizado cambio de carrera o que estén recursando una o más veces alguna materia. De acuerdo con la Teoría Fundamentada, es conveniente conformar la muestra siguiendo la técnica de muestreo teórico porque supone la selección de nuevos casos a estudiar según su potencial para refinar y/o expandir conceptos y teorías que se van desarrollando.

Se han realizado entrevistas semidirigdas orientadas a la indagación de las concepciones acerca de la dilación en el estudio, para conocer, entre otros aspectos, las causas y los motivos que asignan a su demora, la relación que establecen entre los obstáculos que identifican y el aplazamiento en el estudio. Se incluyeron técnicas proyectivas gráficas para ser interpretadas ya que la posibilidad de control intelectual y de enmascaramiento consciente e inconsciente disminuye durante la resolución de técnicas gráficas. Se utilizó una técnica de "historias de dirección múltiple" (Kullasep, 2008) que solicita el completamiento de globos de diálogo del un mismo personaje (el ingresante) ubicado en diferentes momentos del proceso de ingreso universitario.

Los datos recolectados se analizan mediante un análisis cualitativo de contenido sobre la base de la Teoría Fundamentada. La misma se destaca dentro de las metodologías cualitativas ya que permite generar teoría a partir de la información recolectada (Glaser y Strauss, 1965, 1967, 1968, 1971; Glaser, 2000, 2002).

Resultados parciales: causas y motivos atribuidos a la dilación, y sentimientos asociados.

El estudio de las causas y motivos vinculados con la dilación en el ingreso a la universidad resulta de interés dado que una gran mayoría de ingresantes se demora en el completamiento del ciclo de ingreso a la U.B.A., permaneciendo en el C.B.C. más allá de los dos cuatrimestres idealmente estipulados. ¿A qué adjudican dicha tardanza los mismos ingresantes? ¿Con qué la vinculan? ¿Qué sentimientos emergen vinculados con las experiencias de dilación?

Se comparte a continuación el análisis de las primeras producciones de los ingresantes, que permiten esbozar algunas respuestas a los interrogantes planteados.

La mayoría de los entrevistados (las dos terceras partes) manifiesta que uno de los motivos en la demora en el ingreso está en relación con un cambio de carrera. Cuando se les pregunta acerca del por qué del cambio, la mayoría responde haber descubierto que la propuesta seleccionada había perdido su interés "llegué sin saber qué estudiar y luego en la carrera de abogado… no me gustó"; "no era lo que me gustaba; empecé la carrera sin estar muy segura de mi decisión"; "no me gustó la carrera, muy técnica". Una proporción menor refiere que le resultó particularmente difícil el estudio de alguna materia: "era muy difícil y quise probar con otra"; "siempre me había interesado la psicología pero más los temas de salud por eso me inscribí en nutrición, pero se me complicó con la química"; "porque no me sentía preparado para afrontar la carrera aunque medicina es lo que más quiero hacer".

Algunos sienten que deciden el cambio de carrera mientras otros sufren la ausencia de aquello que les permitiría incluirse en la primer carrera deseada, a partir de lo cual, cambian para probar en alguna otra.

Asimismo, se hacen presentes otros motivos vinculados con la dilación, que pueden dividirse en dos categorías centrales: causada por motivos internos y fundamentados en causas externas, independientes de cualidades y trayectorias estudiantiles previas.

Entre quienes ubican los obstáculos en la propia persona, refieren: "me costó acomodarme, saber estudiar"; "no entendía y al recursar, entendía más"; "no alcanzaba con lo que había estudiado"; "recursé por falta de estudio", "no estar acostumbrada al sistema de estudio de la universidad, no tener una buena base de estudios secundarios"; "mala formación en la escuela secundaria, el ritmo pre universitario del CBC me costó adaptarme"; "restar importancia a algunas materias, no saber ordenar mis tiempos, no hacer lo que realmente me gustaba"; "sinceramente el CBC me resulta difícil y

además, me cuesta estudiar".
En menor medida se hicieron presentes causas de algún modo ingobernables desde el punto de vista de los sujetos: "trabajo, solicité becas para poder seguir estudiando y no me la dieron, tuve que trabajar para ayudar a mi familia"; "tengo que ir a mi ciudad a hacer trámites regularmente"; "horas de trabajo, falta de tiempo para leer"; "no rendir los finales, por viajes a país de origen".
Respecto de los sentimientos asociados a la demora, los estudiantes reconocen sentimientos negativos, positivos o la combinación de ambos. El análisis de los sentimientos asociados a la dilación merece ser destacado particularmente, no solo porque las verbalizaciones producidas para responder esta consigna fueron más extensas y profundas que las relevadas respecto de los motivos y causas de la dilación, sino porque se evidencia que la afectividad asociada a la dilación generalmente los desborda e interpela mucho más que aquellas preguntas dirigidas a conocer sus habilidades para estudiar materias en la universidad.
A partir de el éxito o el fracaso en el estudio, algunos ingresantes parecen valorizarse o no subjetivamente. Veamos algunos ejemplos: entre los sentimientos negativos predomina la frustración y el fracaso: "sufrí demasiado, directamente no dormía y me angustiaba si no me iba bien un una entrega. Es frustrante cuando te tiran abajo algo que vos mismo ideaste, creaste y diseñaste"; "sentí mucha impotencia, pues mi forma de expresarme es lo que hizo que desaprobara los parciales, tristeza, pensar que aunque quiero no puedo". Otro sentimiento negativo recurrente es la bronca o enojo, en menor medida el miedo/temor, la tristeza, la desesperación y la desilusión: "me sentí perdida y sola, y fue complicado adaptarse a la manera que se manejan en la facultad"; "sentí haber defraudado a mis padres".
El sentimiento positivo de alegría fue nombrado varias veces, y curiosidad fue enunciado solo por una persona.
Resulta interesante destacar que algunos ingresantes indican haber vivenciado sentimientos negativos, seguidos de otros positivos y motivadores. Un estudiante refiere que si bien al comienzo sintió que los obstáculos tornaban difícil el estudio, luego sintió que "Lo positivo es que te ayuda a abrir la cabeza y a enfrentarte a situaciones de la vida, te hace más fuerte, me gustó mucho el CBC, está bueno para *preadaptarse* a la UBA". Otro estudiante refiere haber sentido a la vez "felicidad, enojo, sentimiento de fracaso, autoestima baja al principio, incertidumbre, fue un gran cambio ya que en el secundario no me costaba nada de esfuerzo y sin embargo al ingresar al CBC tuve que esforzarme. Luego me fui acostumbrando y disfruto ir a clases". Otra estudiante dice que "al comenzar el estudio nerviosísima, con el tiempo me he acostumbrado".

Reflexiones finales

Tomarse más tiempo que el idealmente establecido para alcanzar la inserción en la actividad universitaria o interrumpir el proceso durante el transcurso del ingreso no debe interpretarse como algo negativo en sí. En muchas ocasiones, la dilación y la desvinculación de la actividad están relacionadas con la reformulación de metas -a corto y/o a largo plazo- por parte del ingresante. Una importante cantidad de entrevistados explica que se toma más tiempo para concretar las cursadas requeridas en el CBC porque realiza una nueva elección de carrera en el transcurso del proceso de ingreso.
Sin embargo, no todos los que cambian de carrera lo hacen a consecuencia de una nueva elección vocacional, un número importante se encuentra con dificultades académicas que los fuerzan a repensar la primera elección realizada. No entender las consignas ni las propuestas de las asignaturas, no llegar a tiempo con las lecturas solicitadas, no dedicar el tiempo mínimo y necesario para el estudio son motivos para repensar la inserción en la universidad, para dilatar y probar una nueva oportunidad, algunas veces, sentida "de segunda".
Las primeras materias solicitan a los novatos el uso de ciertas habilidades psicológicas y hábitos académicos que deben readaptarse en la dinámica de la nueva actividad. En algunos casos, tales habilidades y hábitos están disponibles y sólo tienen que resituarse en el nuevo contexto pero, para muchos otros, tales habilidades y hábitos, aún deben construirse y consolidarse.
Un aporte pertinente para analizar el proceso de inserción en la escena universitaria es provisto por Tinto (2003, 2008). Este investigador da cuenta de la compleja relación entre procesos de retención y de persistencia. Entiende que la concreción de la inserción en la universidad supone un complejo entrelazamiento entre las responsabilidades de la institución, que ofrece estrategias de retención, y las responsabilidades del estudiante para persistir e insistir en la construcción de las habilidades y hábitos requeridos en la nueva actividad.
La relación es por demás compleja ya que, aquello que hace varias décadas Pierre Bourdieu denominó "técnicas de trabajo intelectual y organización del aprendizaje" para algunos son privilegios culturales adquiridos y patrimonios de su clase mientras que para otros no y, por tanto, deben ser objeto de enseñanza explícita con el propósito de favorecer la inclusión en las nuevas prácticas.
Cuando los docentes suponen que los cursantes disponen de tales saberes y no proveen colaboraciones ni facilitaciones para su desarrollo, abren una brecha académica entre lo esperado y lo real, entre el proceso de inclusión o la indicación de la salida de la actividad. Los sentimientos perturbadores, de dolor, desilusión y fracaso, entre quienes relatan situaciones de desencuentro durante el inicio de los estudios universitarios, ilustran claramente el grado de sufrimiento que se asocia a la falta de acceso, a la demora en el proceso de inclusión a fin de formar parte en la actividad.
Por otra parte, para el caso de los ingresantes que atribuyen sus dificultades a la falta de preparación de la Escuela Media, refiriendo que perdieron el tiempo y aprendieron poco, las recomendaciones apuntarían a ofrecer pistas que afirmen la posibilidad de aprender en la nueva actividad de estudio (Tinto, 2003; Ezcurra, 2007). Se trataría de diseñar y solicitar acciones de aprendizaje que favorezcan la participación de la diversidad de cursantes, con el propósito de validar la capacidad de aprendizaje y el logro de un buen desempeño en la actividad universitaria para todos sus participantes.

NOTA

[i] "Concepciones acerca de la dilación en el estudio durante el ingreso a la Universidad", UBACyT 20020110100178, Programación 2012-2015, (Directora: Lic. Halina Stasiejko). Unidad Académica: CBC. Equipo de investigación: Lic. Pelayo Valente, Loreley; Lic. Krauth, Karina E.; Lic. Mirko, Marta; Lic. Angellotti, Carla.

BIBLIOGRAFIA

Cole, M. y Engeström, Y. (2001) El enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu, Buenos Aires.

Daniels, H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Paidós, Barcelona.

Diriwachter, R. & Valsiner, J. (2004) Striving for the whole: creating theoretical syntheses. Transaction Publishers, NJ.

Ezcurra, A. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Conferencia Inaugural

del Coloquio Internacional “La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI”. Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) México.

Ezcurra, A.M. (1998) Los procesos de evaluación en la Argentina. Pensamiento Universitario, año 6, nº 7, Buenos Aires.

Ezcurra, A.M. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Conferencia Inaugural del Coloquio Internacional “La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI”. Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) México.

Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Glaser y Strauss (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research. Chicago, Aldine.

Glaser y Strauss (1968) Time for dying. Chicago, Aldine.

Glaser y Strauss (1971) Status Passage. Chicago, Aldine.

Glaser y Strauss (1965) Awarness of Dying. Chicago, Aldine.

Glaser, B. (2000) The discovery of Grounded Theory. Mill Valley, Sociology Press.

Glaser, B. (2002) “Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory” en Interpretational Journal of Qualitative Methods, 1, 2, Article 3 (http://www.ualberta.ca/~^ijqm/)

González Rey, F. (1999) Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos. San Pablo, Educ.

Kullasepp, K. (2008) Are you like this… or just behave this way?, en International Journal for Dialogical Science, Vol. 3, No. 1, 69-92.

Pozo, J.I. (Comp.) (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Madrid, Grao.

Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI Santillana.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Stasiejko, H., Pelayo Valente, L., Krauth, K., Ródenas, A., Candela, R. (2007) Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, año 12, nro. 1. Págs. 105-119. “Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario”. CABA.

Stasiejko, H., Krauth, K., Pelayo Valente, L.: “Concepciones y sentidos acerca del estudio universitario: Resultados y Conclusiones” (2012) Revista de Investigaciones en Psicología, año 17, nro. 1, págs. 139-160, Facultad de Psicología, U.B.A.

Tinto, V. (2003) Promoting Student Retention Through Classroom Practice. Presented at Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. An international conference sponsored by the European Access network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam. Education Cooperative.

Tinto, V. y Engstrom, C. (2008) Access without support is not opportunity. Change. January/February 2008, 56-60.

Valsiner, J. (1997) Culture and the development of children’s action: A theory of human develop-ment, 2nd ed., Wiley, nueva York.

UNA NIÑA CON SÍNDROME DE DOWN Y LOS EFECTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN INTERSUBJETIVA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN UN JARDÍN COMÚN

Steckler, Claudio Oscar; Fainblum, Alicia
PROINPSI - UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Se presentan algunos modos de relación intersubjetiva de una niña con síndrome de Down, su impacto en la construcción de la subjetividad y el papel que ha tenido en ello, su experiencia en el jardín de infantes común. Se exploran evidencias empíricas que resignifique la influencia, en el armado de la subjetividad, el inicio de la escolaridad en jardín común más allá de su derivación futura. El estudio abarca el análisis restrospectivo de un solo caso. Aquí se trabaja sobre una primer entrevista; la construcción de su relacionamiento con sus compañeros de jardín. Se utilizan fotos de su niñez elegidas por la joven que hoy cuenta con quince años como apoyo al recuerdo y a sus dificultades para comunicarse. Los primeros resultados muestran un contenido argumental que difiere y amplifica los fundamentos que aporta la madre con respecto al armado de su relacionamiento. Por otra parte, los propósitos esenciales de este trabajo consisten en relevar información precisa sobre la experiencia en jardín de infantes común de una niña con síndrome de Down articulando un cuidadoso tratamiento conceptual a los efectos de transmitir a los alumnos de la materia su influencia en las operaciones psíquicas que la subjetividad pone en juego.

Palabras clave
Relacionamiento, Síndrome de Down, Jardín, Sintonía

Abstract

CHILD WITH DOWN´S SYNDROME AND THE EFFECTS OF REGULAR KINDERGARTEN ON INTERSUBJECTIVE RELATEDNESS

We present some ways of intersubjective relatedness of a little girl with Down's syndrome, their impact on the construction of her subjetive sense of self and the role played in it by her experience in regular kindergarten. We explore empirical evidence that resignificates the impact that regular schooling has in the assembly of her subjectivity, beyond future schooling derivation. The research includes retrospective analysis of a single case. Working on a first interview; building of her relatedness with her classmates. Using photos of her childhood specially selected by herself, who nowadays is fifteen years-old, as memory and communication support. Regarding the assembly of her relatedness the first results show a plot that differs and amplifies the arguments provided by her mother. Moreover, the essential purposes of this research are to claim accurate information about regular kindergarten experience in a girl with Down's syndrome and its influence on the mental operations that subjectivity comes into play. Cautious theoretical treatment is related for the purpose of transmitting to students in the subject.

Key words
Relatedness, Down's syndrome, Kindergarten, Empathy

Se presenta a continuación un estudio que forma parte de un Proyecto de Investigación en el contexto del Programa de Fomento a la Investigación de la Facultad de Psicología (PROINPSI) de la Universidad de Buenos Aires desde la materia: "Practica Profesional y de Investigación: Discapacidad: Intervenciones en la Niñez y en la Adolescencia . El Proceso de Integración".

El foco del interés, consiste en explorar la construcción de los modos de relación intersubjetiva de una niña con síndrome de Down y el papel que ha tenido en ello, su experiencia en el jardín de infantes común. Se busca en esa dirección, ubicar nuevas consideraciones que resignifiquen la influencia que aporta a su constitución subjetiva, el inicio de su escolaridad en un jardín de infantes que no pertenezca a educación especial, independientemente de su derivación futura. Se trata del análisis restrospectivo de un solo caso, cuya escolaridad inicial, fue acompañada por uno de los integrantes del equipo de trabajo. Se cuenta con entrevistas realizadas a la madre, a profesionales intervinientes dentro y fuera de la institución escolar y también con producciones gráficas de la niña de la época en la que está abocada la indagación.

En esta ocasión, se trata de la presentación de observaciones sobre la construcción del relacionamiento intersubjetivo, en particular con respecto a sus compañeros de escolaridad, a partir del análisis detallado de una primer entrevista mantenida con la joven que hoy cuenta con casi quince años de edad, que se ha grabado y que uno de los miembros ha transferido a texto. Durante la misma se han utilizado fotos de su niñez que ella misma eligió traer en las que se dio el apoyo en un trabajo de rememoración de la experiencia escolar en jardín y funcionaron de auxilio frente algunas dificultades de comunicación propias de su lenguaje. Se Incluye y pone a trabajar en ello, las primeras inferencias fruto de un estudio introductorio al aporte subjetivo de la madre, que se han reunido en un reciente artículo publicado este año, en la revista Intersecciones de la Facultad de Psicología - UBA[1].

Se estima pertinente precisar antes de iniciar el recorrido, algunas conceptualizaciones desde las que se ha partido y que acompañan el proyecto. Se trata de un centramiento en los modos de construcción de la relación con el otro, en particular se ha engtrado por un sesgo, el *relacionamiento intersubjetivo*. Se trata de una categoría desarrollada por Daniel Stern[2] en su investigación sobre el infante preverbal y su mundo interpersonal, para estudiar cómo los niños muy pequeños experimentan el hecho social de estar con otro, más precisamente interrogándose *desde el lugar del niño*, cómo se recuerda, olvida ó representa mentalmente el "estar con alguien". El autor construye sus conceptualizaciones a partir de la observación metódica y sistemática de niños desde los primeros meses de vida hasta poco más allá del año. Alrededor de los nueve meses, observa una secuencia de la experiencia en lo que ocurre entre el niño y su

madre, cuyo análisis al detalle le permite precisar que el proceso de compartir estados afectivos es el rasgo clínico más significativo del relacionamiento subjetivo. En este sentido, la madre puede imitar los gestos y expresiones del infante a la vez que éste mira como lo hace registrando que ella "captó" lo que él hizo. Sin embargo con esto no alcanza para poner en marcha el relacionamiento intersubjetivo. A la lectura que la madre produce, debe seguirle alguna intervención que le permita al niño leer en ella, como teniendo que ver con su propia experiencia original y no como una simple imitación. Es decir aquí el otro agrega a la lectura algo más, un plus, que a su vez le permite al niño desplegar una experiencia de transacción afectiva. La secuencia completa resulta necesaria para que los estados emocionales de una persona puedan ser conocidos por otra, sintiendo ambas -sin usar las palabras- que se ha producido una interacción. La clave está en la experiencia del otro que lleva su respuesta más allá de la imitación, a este modo de comportamiento el autor lo denomina *entonamiento afectivo*, destacando dos aspectos que en lo que respecta a este estudio se consideran esenciales: se trata de un *acompañamiento activo*, es decir el otro en su registro y lectura acompaña, si se encuentra lo suficientemente cerca como para poder leer lo que se ofrece a su lectura pero de un modo inquieto *buscando entonar* con la experiencia. Es decir entonces, que la sintonía afectiva ó entonamiento de los afectos, resulta el rasgo clínico más evidente del relacionamiento intersubjetivo.

En el primer estudio a la madre de la niña (recientemente citado) se han ubicado dos indicadores de gran importancia por la potencia de su frecuencia. Por un lado, los que presentan contenidos autorreferenciales, donde la madre se ubica como parte relevante de la producción de la experiencia subjetiva de la niña, y por otro el reconocimiento en la niña de un potencial propio y genuino para adaptarse a situaciones nuevas y establecerse como sujeto.

Sin embargo, en el análisis de la entrevista a la joven surgen una mayoría de referencias significativas que incluían a sus pares en distintos momentos de su experiencia vital. Los enunciados donde expone alguna situación con personas mayores son escasos, de modo casi eventual la referencia más destacada la relata en torno a una situación vivida con su abuela y en la que la joven se vio convocada a ayudarla en una caída de la que fue testigo. La presencia de su madre en su comunicación espontánea ó en respuesta a las preguntas resultó mínima (una sola referencia).

Rastreando referencias a sus pares en la exploración de su testimonio, se destacan al menos tres matices relevantes:

1. Sus primeras evocaciones se relacionan con el presente, compañeras de escuela actuales a las que llama por su nombre. Para ayudarla a evocar recuerdos de su pasaje por el jardín resultó casi imprescindible la utilización de fotografías de la época.
2. La referencias a pares, que compartieron su escolaridad en jardín u otros niños de la época que compartieron experiencias por fuera de la escuela ha sido recurrente (9 veces).
3. El término *amigo* es utilizado con frecuencia, lo que prueba que forma parte de su vocabulario cotidiano (6 veces).

"Son todos mis amigos que vamos a bailar, que vamos a comer bueno sí, los chicos de mí aquí, son así….es un club…un baile con todas las cosas…que mi mamá sacó fotos y después vamos a bailar…"

Prácticamente desde el inicio de la conversación entablada con ella, la presencia de la tercera persona del plural en su enunciado, da cuenta de un espacio de inclusión discursiva, donde subyace un "nosotros" en el que se muestra identificada. Por otro lado resultan recurrentes las dificultades para encontrar las palabras apropiadas con las que pueda poner en juego su relato, lo que suele llevarla por diversos circunloquios en búsqueda de enunciados acordes. En algunas ocasiones la búsqueda se vuelve intensa, despertando en ella cierta ansiedad cuando su tolerancia se acota, lo que la aproxima a frustraciones que suelen distenderse gracias al apoyo suplementario que encuentra en la comunicación no verbal y gestual acompañada de su buen humor. En estos casos, convoca al entrevistador con mímicas a solicitud que le ayude a identificar esas palabras que le faltan para completar su respuesta. Se trata aquí, ineludiblemente de escucharla pero además de mirarla sosteniendo su relato, donde su comunicación -atenta a que reconoce las limitaciones que encuentra en el lenguaje verbal- apela a todo recurso que encuentra a mano para contar lo que necesita; en estos casos su mirada busca en la mirada y en la palabra del entrevistador, la evidencia que le permita sentir que el otro entiende lo que ella cuenta, para ello resulta crucial, que quien la escucha intervenga con ligeros gestos que den cuenta no solo de ir comprendiendo sino además; de lo que produce en la propia experiencia del ir escuchando. Las inflexiones de la voz, las variaciones en el tono, las pausas y los matices en la introducción de palabras ó discretas expresiones, permiten modular una sintonía afectiva, que facilita la experiencia del relacionamiento intersubjetivo durante la entrevista.

Un poco más adelante observando una foto de sus compañeros de jardín y frente a la intervención del entrevistador quien le pregunta con cuál de ellos le gustaba jugar, la joven vuelve a insistir pero mostrando un gesto de ofuscación, denotado en el tono de su respuesta, se trata de su referencia a una totalidad: *los amigos*: de la que se siente parte. En este caso, aparece por primera vez un término: "amigos", que permite el ingreso de un significante nuevo en la experiencia que significativamente se origina en plural. Surge un interrogante acerca de si se tratará nuevamente de aludir a un espacio compartido con otros en el que se siente alojada, es decir a un *nosotros* que le aporta ocasión para desplegar una experiencia, donde la relación intersubjetiva le sea posible. Resulta elocuente en esta perspectiva que se trata de un espacio lúdico donde la referencia a los amigos le permite entrar de lleno en el recuerdo de sus primeras experiencias escolares. La rememoración entonces, pone en circulación la presencia de amigos con los que comparte sus juegos -animadamente- en el jardín de infantes.

"*Está la Nona ahí haciendo el Jardín conmigo….y acá estaba yo…y acá era un Jardín….no…era una casa que….nos juntamos unos amigos y nos pusimos a divertirnos todos juntos. Estábamos haciendo los animales ahí, el conejito abajo, en la fiesta del jardín..."*

En la mayoría de sus enunciados donde aparece la categoría *"amigos"*, se describe notablemente en situación de hacer cosas con otros; se trata de diversas circunstancias donde lo que cuenta brinda cierta idea de una producción compartida con otros, una actividad que deja ver un plus de placer evocado en la alegría de la satisfacción experimentada en el encuentro con los otros. Sin embargo, resulta pertinente interrogar la naturaleza de ese encuentro, más precisamente por qué cosas estará hecho, si alcanzará solo con la vivencia de "juntarse" y "divertirse" para que el encuentro se produzca ó hará falta alguna otra cosa para que tenga lugar, lo que se describe al principio de este trabajo, como sintonía afectiva; en la medida que la esencia del relacionamiento intersubjetivo; consiste en el encuentro con el tono afectivo del otro, lo que requiere una búsqueda y un registro en el otro de sus modos de producir para que sea posible el despliegue y la creación de un acompañamiento activo. Un referencia a la experiencia musical aquí, facilita una mejor comprensión del proceso, casi en analogía con el entonamiento afectivo donde la madre al leer la experiencia del bebe agrega un

elemento propio que tiene que ver con lo que ella ha leído y ofrece ahora al niño a su lectura, el nuevo músico se suma a la banda que está tocando, ingresa a la melodía que suena, entra con su instrumento buscando entonar, con lo propio que suma.
Entrevistador: "Y estos nenes que hacían de astronautas…?"
Entrevistada: "Qué no sabe vos ? huy Dios!... Mis amigos que hacían un teatro especial…acá estaba mi mamá que estaba muy contenta….yo estaba acá que hacía de estrella….yo estaba haciendo de… se ríe….no sé de qué….se ríe mi mamá…"

En este caso el entrevistador introduce una pregunta donde desentona deliberadamente, la opción que pone en juego desafina con las representaciones de la joven; pero a su vez le da un tono nuevo que le permite marcar una diferencia entre sus amigos y el entrevistador; ella se siente parte de un grupo del que claramente diferencia al entrevistador *que no sabe*, cuestión que pareciera fastidiarla: *"huy Dios!"* pero que señala además un desentonamiento decidido que da lugar a una diferencia oposicional donde ella muestra algunos *adentro* de una categoría de la experiencia- los amigos, su mamá y solo a uno deja a*fuera* de ella: el entrevistador.
Por otro lado, se evidencian en distintos momentos de la experiencia, un modo llamativo de comunicación verbal que suele utilizar cuando quiere contar espontáneamente algo y no encuentra las palabras apropiadas para organizar sus enunciados. La situación al menos presenta dos particularidades: en principio aparece luego de un breve intento donde hace un esfuerzo visible por pensar y buscar los significantes apropiados al caso, en una suerte de tanteo semántico hasta que se presenta una ligera pausa temporal que da lugar a la segunda cuestión, a saber la aparición de un término: *"grupal",* que realza al pronunciarlo con una tonalidad casi musical acentuando y prolongando la última sílaba.
"De un jardín…con los chicos…grupal... Eran mis… amigos que hacía yo esto, y los chicos hacían de astronauta."
"No, pero estaba yo, la maestra que tenían los chicos, grupal...y la tenían ahí para…dibujando, pintando…"
Resulta elocuente que el término *"grupal"*, aparece en un intento de articular un sentido que la remite a los otros, en este caso pares; a los que en distintas ocasiones identifica con la categoría *"amigos"*, su modulación entonativa y los matices no verbales con los que la acompaña le permite dar cuenta en su lugar de la relevancia simbólica que tiene para ella el término *"grupal"*, donde su condensación semántica le permite evocar un sentido subjetivo de trascendencia para ella.
Las consideraciones hasta aquí expuestas amplifican notoriamente el aporte que brindó el estudio del testimonio de la madre. En esta perspectiva la joven parece alejarse de las condiciones originales con las que la madre describe la construcción de la experiencia subjetiva de la joven (es decir sus contenidos autorreferenciales) para adentrarse en matices más genuinos de su propia experiencia singular en la relación con los otros. En particular aquí el equipo se ha abocado a introducir un primer movimiento en el análisis de la creación de la experiencia del encuentro con aquellos otros: *escolares,* es decir sus compañeros del jardín de infantes. No se pierde de vista por ello, que su experiencia se extiende también, al encuentro con otras subjetividades que sin embargo en este momento no hemos incluido para su análisis. Los desarrollos de Daniel Stern en torno al relacionamiento intersubjetivo han resultado un territorio de inflexión conceptual decidido que no excluye de ningún modo otros autores que en el curso de nuestro proyecto hemos considerado y visitaremos. Se transita un estudio complejo donde la inclusión de nuevos materiales empíricos aún pendientes, como entrevistas a docentes y profesionales intervinientes y dibujos de época, y su articulación con los trabajos preexistentes aportarán mejor claridad a estas conclusiones.

NOTAS

[1]Steckler, C.; Fainblum, A.; Gómez, V. (2013) Introducción al estudio de relacionamiento subjetivo de una niña con síndrome de Down durante su experiencia en el jardín de infantes común. Una aproximación al análisis del aporte de la madre. *Revista Intersecciones*. Revista electrónica de la Facultad de Psicología, UBA

[2] Stern, D. (2003) El sentido de un sí mismo subjetivo: II. Entonamiento de los afectos. En *El mundo interpersonal del infante*. (pp.173-199) Buenos Aires: Paidós.

BIBLIOGRAFIA

Fainblum, A. (2004) Discapacidad. Una perspectiva desde el psicoanálisis. Buenos Aires: Tekné.

Steckler, C., Fainblum, A., Gómez, V. (2013) Introducción al estudio de relacionamiento subjetivo de una niña con síndrome de Down durante su experiencia en el jardín de infantes común. Una aproximación al análisis del aporte de la madre. Revista Intersecciones. Revista electrónica de la Facultad de Psicología. UBA.

Stern, D. (2003) El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D.W. (1999) Realidad y juego. Barcelona: España.

SABERES, POSICIÓN Y EXPERIENCIA: EL PSICÓLOGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Tarodo, Paula Verónica; Iglesias, Irina
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen

La ponencia se enmarca en la investigación "El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales" (Programa de Incentivos, UNLP, 2012-2013). El presente escrito parte de considerar que el denominado conocimiento profesional intenta ser desplegado en contextos y situaciones particulares al mismo tiempo que se constituye. Abordar la construcción de saberes en situación y particularmente en el contexto institucional conduce necesariamente a incluir la dimensión de la alteridad, el "hacer con otros" así como un miramiento por lo instituido. Nos proponemos revisar las cuestiones señaladas a luz de la noción de experiencia en tanto nos posibilitará introducir reflexiones en torno al modo en que los sujetos (ubicados en la institución educativa con un rol técnico) se posicionan así como el estatuto que adquiere el lenguaje científico para dar cuenta de la situación. Asimismo nos posibilitará retomar desde otro ángulo cuestiones de la formación inicial, principalmente lo referido a cuestiones curriculares, dispositivos didácticos y prácticas profesionales supervisadas. La metodología corresponde a un enfoque cualitativo, se administró una entrevista semiestructurada a una muestra de 16 licenciados/as en psicología que trabajan como "orientadores educacionales" en instituciones educativas de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada, dependientes de la Modalidad Pedagogía Comunitaria y Psicología Social.

Palabras clave
Conocimiento profesional, Experiencia, Situación, Educación

Abstract

KNOWLEDGE, POSITION AND EXPERIENCE: THE PSYCHOLOGIST IN EDUCATIONAL CONTEXT

The work is part of the research "The psychologist in the educational context: labor insertion and professional careers " (Incentive Program, UNLP, 2012-2013). The present paper considered part of the so-called professional knowledge intended to be deployed in contexts and situations at the same time it is. Addressing the construction of knowledge in situation and particularly in the institutional context leads necessarily include the dimension of otherness, "doing with others" and a regard for the instituted. We propose to review the issues brought to light of the notion of experience as will enable us to introduce reflections on how the subject (located in the college with a technical role) are positioned and acquires the status that scientific language to account for the situation. Also enable us to resume from another angle initial training issues, mainly the issues referred to curriculum, teaching and professional practice monitored. The methodology corresponds to a qualitative approach, semistructured interview was administered to a sample of 16 graduates / as in psychologywho work as "educational counselors" in college of the districts: La Plata, Berisso and Ensenada, dependent on Community Education mode and Social Psychology.

Key words
Professional knowledge, Experience, Situation, Education

Presentación

El presente trabajo se enmarca en la investigación *"El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales"* (Programa de Incentivos, UNLP, 2012-2013). La metodología de nuestra investigación corresponde a un enfoque cualitativo cuya indagación se realizó a partir de una entrevista semiestructurada administrada a una muestra conformada por 16 licenciados/as en psicología que se desempeñan como "orientadores/as educacionales" (en adelante OE) en instituciones educativas de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada, dependientes de la Modalidad Pedagogía Comunitaria y Psicología Social.

Proyectos anteriores nos han permitido apreciar que el psicólogo trabaja en el contexto educativo en el marco de una compleja trama de normas, roles asignados, expectativas y representaciones. El denominado conocimiento profesional intentará ser desplegado -al mismo tiempo que se constituye- en contextos y situaciones particulares. Los sujetos, ubicados con un rol técnico, no son dinamizados sólo por la razón y sus saberes sino por pasiones, deseos, posiciones ideológicas, éticas y políticas. Abordar la construcción de saberes en contextos y particularmente en el contexto institucional necesariamente nos llevará a la cuestión de la alteridad, el "hacer con otros" así como a un miramiento por lo instituido.

En el presente nos proponemos revisar las cuestiones señaladas a luz de la noción de experiencia. Consideramos que nos posibilitarán retomar desde otro ángulo cuestiones de la formación inicial, especialmente lo referido a temas curriculares, dispositivos didácticos y prácticas profesionales supervisadas.

Sobre el denominado conocimiento profesional

Los psicólogos se presentan en la escena educativa, entendida en este caso como ámbito de ejercicio profesional, para cumplir un rol técnico como OE. Desplegarán saberes en instancias de intervención concreta, saberes que en su calidad de tales han sido merecedores de investigaciones específicas bajo el epígrafe de conocimiento profesional (Etzioni, 1969; Jober 1998, 1999; Blin, 1997; le Boterf, 1994; Roegiers, 2000 entre otros).

Según de la Fuente Arias (2003), el conocimiento profesional es un conocimiento específico construido, en buena medida, en las situaciones profesionales. Se diferencia tanto del conocimiento cotidiano como del académico. Sería un conocimiento propio de las sociedades desarrolladas y especializadas en las que se transmite a los sujetos una concepción de profesión que define el estatus personal, social y cultural.

Por otra parte Pacenza (2001) plantea que existen en el caso de los psicólogos, lógicas propias al interior de la profesión que resultan efecto de determinados condicionantes que influyen en sus prácticas laborales. Estos escaparían a la lógica de mercado e influirían en la configuración y desarrollo de las prácticas laborales.

En la misma línea, otras investigaciones se han abocado a estudiar los procesos de profesionalización en términos de *trayectorias profesionales[i].* Cada trayectoria en tanto "itinerario en situación",

sería particular y remitiría al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. Se trataría de un "territorio intermedio", por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones que en la trayectoria se despliega. Se plantea que sería imposible ubicarse sólo del lado del sujeto -que aprende, enseña, interviene, trabaja- o sólo del lado de la institución -organización -que educa, transmite, cura, etc.-. De esta manera, en un mismo movimiento se constituiría tanto el sujeto como la institución. En este sentido, pensar trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, implicaría atravesar "espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado". (Nicastro y Greco, 2009:58)

También se ha abordado la epistemología que se despliega en contextos de intervención concreta. Para Schön (1992) la competencia profesional, desde la perspectiva de la racionalidad técnica es "la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática, preferiblemente científica a la solución de los problemas instrumentales de la práctica" (Shön, 1992:42). El profesional competente seguiría determinadas reglas que le permitiría conectar las situaciones concretas con el cuerpo de conocimientos de referencia. Desde la perspectiva de la "epistemología de la práctica", la competencia profesional supone la reflexión en la acción como "arte profesional". Este remitiría a competencias que los profesionales despliegarían en aquellas situaciones de la práctica que portan un carácter singular, incierto y conflictivo. Philippe Perrenoud (2004) define *competencia* como la capacidad estratégica de acción eficaz para identificar y resolver problemas. El profesional reuniría las competencias del creador y del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe, elabora una solución y asegura su aplicación. Ello sin contar con un conocimiento previo de la solución del problema pero valiéndose de la plataforma de conocimientos científicos y profesionales construidos en su desarrollo profesional.

Tales enfoques, más allá de sus propuestas conceptuales, recorren un interesante debate sobre los encuentros y desencuentros entre formación académica y ejercicio de la profesión[ii]. Invitan a la discusión didáctica, es decir, invitan a poner en cuestión modelos de trasmisión que parecen reducir lo epistemológico a la lógica de producción de saberes científicos y que parecen desconocer por un lado, aquello que es necesario construir en situaciones particulares por otro la necesidad de estar inmersos en situaciones.

Aproximación a la experiencia

En las líneas que siguen intentaremos recorrer algunas aristas del denominado conocimiento profesional bajo la luz de la noción de experiencia. Esta noción -desde la perspectiva que la abordaremos- nos posibilitará incluir reflexiones en torno a la no adecuación del lenguaje científico para dar cuenta de una situación. Asimismo nos posibilitará otorgar otro estatuto a las subjetividades que son ubicadas en la institución educativa con un rol técnico.

La noción de experiencia porta una larga tradición de reflexión filosófica. En esta oportunidad nos interesa centrarnos en algunas ideas de Walter Benjamin (1933)[iii] a partir de la lectura de Giorgo Agamben (1978).

Giorgio Agamben en el texto *Infancia e historia (1978)* delimita tres referencias para dar cuenta de la experiencia. En el primero recorta los contenidos narrativos de la experiencia y su relación con el sentido común[iv]. Aparece la idea de experiencia como singular, contingente y frágil. Si bien la experiencia es pasible de ser narrada la trasmisión no está garantizada. Agamben presta especial acento a lo valioso de la experiencia en su dimensión narrativa: aloja lo impronunciable y lo intransferible. Ésta no se agota en el sentido, no es aquello que se vuelve ley. Forma de experiencia que sitúa quebrada en la sociedad actual en tanto viviríamos en el marco de un huracán de información que nos dejaría mudos (plantea cierta destitución de la imaginación). La segunda forma de experiencia -que también considera quebrada- incluye la dimensión del cuerpo en su estatuto de sensibilidad. Forma de experiencia que dominó el conocimiento del mundo hasta el siglo XVII, fue la experiencia ligada a los sentidos. Plantea el autor que la revolución científica de la modernidad sitúa al cuerpo como el lugar del error, el cuerpo no ocupará ningún lugar a la hora de fijar el conocimiento. El tercer aspecto de su lectura le permitirá ubicar el quiebre de la experiencia a partir del papel desempeñado por el conocimiento científico. Dirá que opera una reducción de la experiencia que es solidaria de una reducción de la diversidad del mundo que termina transformando la experiencia en experimento. El lenguaje del experimento no incluye aquello que se experimenta como cuerpo, como sensibilidad ni aquello del sujeto como narrador (como sujeto de la imaginación). Remite a lo que se construye teóricamente.

Nos parece interesante la idea de estos pensadores en tanto incluyen aquellas dimensiones humanas que el conocimiento profesional -que porta las marcas de su fundación y como exponente del conocimiento científico- corre el riesgo de forcluir. Habitar el denominado hacer profesional desde las coordenadas de la experiencia traería algunas consecuencias.

La relación entre el lenguaje y la experiencia ampliaría el campo hacia lo imaginable, a lo incalculable y a la sorpresa. A lo no sabido e inesperado. Consideramos que se ampliarían los espacios para el despliegue de sitios que alojen al sujeto y la novedad. Esta posición entre saber y experiencia se distanciaría del uso instrumental que porta la historia del conocimiento profesional. Se separaría de la figura del experto cuya inadecuación entre lo sabido y lo dado se ubica en el orden de la falla. Posibilitaría sostener la tensión de aquello que de la cosa se le sustrae al sujeto y sin embargo lo atraviesa; en este sentido Benjamin (1933) plantea como fundamental reintroducir el lenguaje en la experiencia -en tanto que el lenguaje habita la falla-.[v]

Carina Rattero lo expresa del siguiente modo "la experiencia se expone en el espesor del lenguaje recreando ese saber intransferible, sin pretensiones de suscribirlo a las reglas del *deber ser*, sin pretensiones de aplacarlo en el registro de *lo dado*." (2011:161)

Ahora bien, la posibilidad de habitar una situación incorporando la dimensión de la experiencia no es algo que se deduzca linealmente del contexto ni de los conceptos (no consideramos que de modo indiscriminado cualquier tipo de marco conceptual posibilite esta torsión). Consideramos que si bien es necesario que se tejan ciertas coordenadas[vi] para abrir paso a las experiencias, la posición de los sujetos juega un papel importante, de aquí la relevancia que le otorgaremos al situarse.

Situarse: experimento, experiencia…

El despliegue de los saberes se produce en situaciones singulares que podrán constituirse en experiencia. Mencionamos la idea de situación desde el enfoque de la antropología narrativa que incorpora la posición del sujeto en una situación. Posición que no sólo se reduce a cuestiones éticas o epistemológicas, sino que incluye el aspecto íntimo del sujeto. Considera que "siempre nos hallamos en situación o, mejor, situándonos, incluso cuando no somos consciente de ello (…) la situación nos ata a la contingencia, a lo here-

dado, pero a su vez, es apertura al deseo, al sueño, a la situación imaginada y (probablemente) nunca alcanzada del todo" (Mèlich, J; 2011:87). Esta idea de situarse, tomar posición se ve reflejada en los entrevistados:

"Se podía proyectar menos y trabajar más sobre lo coyuntural, que fue una de las razones por las que termino yéndome de ahí porque no me gustaba, no se podían sostener mucho los proyectos porque era una escuela demasiado apoyada en la coyuntura. Por lo tanto, de aquellas expectativas que yo tenía me fui encontrando con que algunas eran posibles de cumplir de acuerdo al contexto y otras muy difíciles porque hay escuelas que literalmente te llevan por arriba desde lo numérico digamos, en esta última escuela éramos dos personas, había un único equipo de orientación y la matrícula superaba las mil personas."

Otra entrevistada señala:

"No es que uno sea pragmático pero uno se sostiene en un posicionamiento ético, político y epistemológico."

Más adelante, esta misma OE deja a entrever que los diferentes actores que intervienen en las discusiones son movidos por razones diversas:

"Después está lo viable a la hora de intervenir. En las mesas barriales los intercambios con otros profesionales te sirven mucho.(…) La mayoría de gente que está en las mesas barriales llevan muchos años de trayectoria en territorio. Aprendes mucho. No estás hablando sólo son un trabajador social, estás hablando con alguien que milita para organizaciones que está afiliado con tales trabajadores. Al principio uno iba con una mirada ingenua. Aprendes mucho, no necesariamente lo conceptual, lo académico pero sí a armar estrategias."

El situarse, el posicionarse implica una lectura sobre lo instituido y sobre los otros. En palabras de los entrevistados:

-"Acá la riqueza está en poder pensar con el otro. Poder intercambiar y sacar las conclusiones de manera conjunta. Creo que nadie tiene el saber absoluto. De hecho a veces necesitás recurrir a un tercero como para decir, bueno vos de afuera como podés ver la situación."

- "si te preparaste para eso y tenías vocación, estar en educación es estar muy impotente, tonto. Eso es pesadísimo para las personas (…) hay un gran desorden, algo se está acomodando en educación, algunas cosas, a nivel de leyes, pero no implica que haya incidencia (…) Las orientaciones brindadas por la Dirección de psicología son muy prácticas y orientadoras, no lo he aprovechado como debería"

-"Nada digamos de lo se puede hacer no puede dejar de estar visado por el superior, por el inspector. O a veces un superior que tiene una mirada completamente distinta, depende mucho también de la apertura de la institución y de cada actor.(…) Las distintas miradas a veces en algunos aspectos enriquece y en otros digamos siempre nos quedamos en la teoría y no vamos a la práctica, no podemos acordar."

- por ejemplo una situación concreta, por situaciones que hablé cara a cara con la Inspectora, ella empezó a pedir pruebas estandarizadas, que estaban prohibidas, ella decía "cómo los legajos no tenían pruebas estandarizadas". El fundamento que ella dio que era una cuestión de poder, de sostener un círculo de saber, un lenguaje propio de los equipos porque ella tiene problemas, llegó a un distrito complicado, tiene una jefa distrital complicada con mucho poder.(…) Yo Wisc no voy a tomar, menos si no me lo puede fundamentar, para mí no es un fundamento ese… a mí no me parece.(…) Esas cuestiones. Nuestro rol está ahí boyando también, dependiendo de decisiones de los superiores, de la inspectora que es superior. Son cuestiones más bien ideológicas si no quieren modificar... Hay gente que no acuerdan con el constructivismo, creáse o no, hay docentes que dicen si nosotros aprendimos así tan mal no salimos, si dicen eso no se puede pretender que sea así su práctica, que sea por experimentación. Muchas veces es como un como si."

El modo de posicionarse se encontraría articulado con las características de la organización institucional (de tipo jerárquico) y con las concepciones implícitas o explicitas sobre el campo educativo en general y la escuela en particular. En palabras de Alejandro Cerletti[vii]: "Más allá de las características sociohistóricas o coyunturales de las instituciones educativas, no todos pasan por ellas de la misma manera, y no todo lo que pasa en dichas instituciones puede ser asimilado completa ni fácilmente por ellas" (2008:67)

En los dichos de los entrevistados se refleja esa diversidad de posiciones, entendemos que habrá algo que causa tales posicionamientos y que caen en el campo de lo imposible de decir.

Por razones de espacio y pertinencia continuaremos con los posibles alcances *del situarse* en relación a los denominados marcos conceptuales.

Como hemos mencionado, los saberes constituyen un aspecto del situarse y posicionarse. Ahora bien, sobre los marcos teóricos los sujetos se sitúan. En cada sujeto se jugará su interpretación así como sus saberes empantanados e ignorancias. En nuestra investigación encontramos expresiones tales como:

-"La teoría Piaget insustituible, es como Freud. Piaget es básica para pensar que el chico tiene estructuras mentales, no lo podes pensar de otra manera. Vigotsky es una especie de mito, Piaget lo superó. Algunas cuestiones de psicoanálisis que te permiten leer la sociedad en general y lo educativo en particular."

- "Así como el psicoanálisis hace agua en las adicciones también hace agua en las escuelas. Los límites pasan por la técnica pero como aporte teórico es excelente. El quedarse bollando y analizando y mientras tanto el pibe no aprende, no lo integraste… seré exagerada con lo que digo."

- "A mí me gusta mi formación psicoanalítica. Pero cuando estás en una institución educativa esa formación hace obstáculo. (…) pero me costó mucho trasladarlo a la escuela.(…) toda la cosita cognitiva y te cuesta por que los diseños son constructivistas. Está muy sistematizado pero no te da utilidad."

Aparece cierta recurrencia de crítica a la formación inicial en general[viii] y sobre ciertos marcos teóricos en particular. El eje parece configurarse en torno al valor instrumental. Ese valor instrumental encuentra articulación con los recortes que los OE realizan de aquello que denominan demandas institucionales o requerimientos del rol[ix]; aspectos que confluyen en un modo singular de construir problemas. Parece pesar una imaginería de solidez sobre cierta necesidad de diagramar lo posible. Se aspiraría a significar la realidad y objetivarla para poder intervenir en ella. Las inscripciones fundantes de las profesiones y de los conocimientos profesionales parecen relanzarse con todo su peso en lo cotidiano de las instituciones educativas.[x] La lógica del hacer profesional basado en lo instrumental porta sus riesgos. Parece alimentarse de saberes que se erigen como conocimiento sobre la situación y en tanto certezas guardan un potencial en obturar lo posible. Carina Rattero nombra de un modo original este modo de "conocer" la situación: "epistemologías constipadas y pensamientos de sobrevuelo organizan un mundo de datos sin sorpresas, suscriben lo por venir dentro de marcos que diagraman lo posible. Como si se tratara de identificar y administrar las diferencias, gobernar la llamada diversidad, localizarla…También desde la persistencia que adquiere la pretensión de *conocer - trasparentar* al otro (…) Esta marca sustancializadora, presente en nuestra relación con el lenguaje, media las posibilidades de encuentro y des-encuentro con los otros".(2011:181)

Esta idea que se despliega en torno a las epistemologías constipadas también encuentra su anclaje en lo más íntimo de los sujetos.

La certeza de los saberes funciona como remedio que evita soportar lo incierto e incalculable de la realidad educativa.
El situarse en la institución educativa desde la epistemología de la experiencia implicaría intentar bordear la lógica de sus tramas; hacer desde un saber que no opere obstruyendo lo nuevo que termine funcionando como velo de lo fallido de la realidad o que eternice a los actores institucionales en posiciones de queja.
Quienes escriben el presente lejos estamos de dejar de reconocer situaciones de urgencia subjetiva y social. Tampoco nos desentendemos de la preocupación por el efecto; intentamos introducir una lectura entre la intervención y su producto, es decir, introducir reflexiones posibles sobre la construcción de la lógica de intervención. Intentamos reflexionar a partir del corrimiento de la lógica pragmática del conocimiento moderno.

Apartado pendiente: la formación inicial

Pensar los saberes de los psicólogos en el marco de intervenciones concretas nos dirige sobre aspectos que hacen a la formación inicial. En el intento de esbozar algunas reflexiones partiremos de una palabras de Mèlich: "la actual cultura tecnocrática, producto del sistema tecnológico, ha fabricado la imagen del universo acabado, el mejor de los mundos posibles, y la pedagogía se ha convertido en una serie de prácticas y de estrategias de orientación y socialización" (2011:91). Autor que a partir de su posición sobre la época actual nos invita a la discusión pedagógica que se extiende hacia la didáctica.
Nuestros entrevistados manifiestan:
-"Cuando uno sale de la facultad no tiene ni idea de cómo es trabajar en Educación y hasta que uno no trabaja no sabe y muchos de los contenidos los va uno construyendo mientras está trabajando en los distintos cargos que uno va ocupando como es el trabajo. A mí me lo han enseñado mis compañeras. Gracias a Dios que me encontré con esta gente porque también la vida te va llevando por lugares donde te encontrás con distinto tipo de gente."
"Yo estoy muy conforme con lo que hago, me gusta mi trabajo, me gusta el rol. Pero yo tenía quizá bastante desconocimiento. Llegué con la idea de esto del hincapié en las tutorías, de la pata psicopedagógica que me interesaba a mi, el trabajo con los chicos, la alfabetización. El rol es más amplio y me costó mucho acomodarme. Quizá por desconocimiento, pero porque la demanda era mucho mayor. Me costó acostumbrarme a "esto corresponde y esto no me corresponde", fue una cuestión personal. Lo digo porque tengo un recorrido de afianzarme en el rol que no me fue fácil. (…) las demandas abarcan mucho más de lo especifico de cada rol o del equipo en general."
En orden a las palabras desplegadas en el presente delimitamos una necesidad de introducir en los dispositivos didácticos esa dimensión epistemológica que se desplegaría en situación, en un contexto sociohistórico. Pensamos que tales dispositivos didácticos podrían resultar interesantes en tanto no promuevan una lectura del acontecer que se cristalice en el diagnóstico. Requeriría de cierta incomodidad de pensar una y otra vez, siempre en la provisionalidad. Aquello que se presenta como es, sabemos, está siendo y podría devenir de otro modo. Jacques Derrida delimita una distinción interesante "distinguiría un incalculable que permanece homogéneo al cálculo y un no-calculable, que no pertenecería ya por esencia al orden del cálculo" (2005:59)
Desde nuestra interpretación de las entrevistas y en articulación con la perspectiva que venimos desplegando, entendemos que la cuestión epistemológica ocuparía un aspecto relevante. La epistemología que el estudiante despliega en la apropiación de conocimientos a partir de textos no es similar a la que se desplegaría en situación donde hay que armar el mismo texto, es decir el recorte que propicie las tramas para intervenir. Armado que no se sostendría en un ideal de transparencia que suponga un conocimiento acabado de la situación. María Zambrano (2001) lo formaliza en términos de pensamiento del quizá.
La epistemología que se despliega en el contexto institucional también supondría reconocer los límites de la propia mirada y la necesidad de otorgar un lugar a la mirada de los otros (tal es el caso del OE respecto del orientador social, del directivo o del maestro). También se requeriría la posibilidad de tejer un entramado de saberes con los otros, cuestión que no es tarea sencilla[xi]. En oportunidades la imposibilidad de tal entramado surge de oposiciones fuertes en torno al situarse: diferencias ideológicas, de posición en torno al trabajo, sobre la institución educativa, la profesión e incluso diferencias de paradigmas que orientan los saberes. Aspecto complejo que por razones de espacio no podremos extendernos.
La trasmisión de una epistemología de la experiencia parece recuperar algo de la desplegada en la trasmisión de un oficio. En tal sentido Loic Wacquant expresa: "la enseñanza de un oficio o, como diría Durkheim, de un arte (…) exige una pedagogía que nada tiene que ver con la que se aplica a la enseñanza de conocimientos" (1995:164). La epistemología de la experiencia puede resultar interesante en los dispositivos de prácticas profesionales supervisadas; en tanto permita a los estudiantes encontrar ciertos anclajes de lo aportado por los marcos conceptuales y siempre que no termine funcionando de acuerdo a la lógica de las epistemologías constipadas o que dupliquen la episteme trasmitida en la llamada formación básica.
Pensando en las torsiones que serían interesantes que se produzcan para posibilitar la introducción de la perspectiva de la experiencia, tanto en la academia (ámbito de la formación inicial) como en la escuelas (ámbito de profesionalización) consideramos que "Toda institución posee una falla, un lugar donde su estructura no termina de cerrarse sobre sí misma, un momento en el cual el acto de instituir es incompleto. Esa falla es la que permite que nuevos elementos irrumpan, penetrándola y haciendo posible un cambio" (Puiggrós, 1995:27). Esta idea sumada a la de situarse y situación que venimos desplegando encuentra resonancias con la imagen del sitio de Alain Badiou quien refiere "un sitio es, entonces, el minimum concebible del efecto de la estructura; pertenece a la situación pero lo que le pertenece no pertenece a ella" (1999:197). El sitio daría el lugar al acontecimiento[xii], es decir, a introducir una novedad en la estructura de la repetición, en el núcleo más duro de las instituciones educativas.

Conclusiones

La puesta en cuestión de ciertas nociones y la presentación de la noción de experiencia nos invita a recorrer aspectos controvertidos de la episteme modera. Episteme que ha impactado fuertemente en la definición que la academia ha hecho acerca de los perfiles profesionales y en consecuencia sobre sus formatos curriculares y dispositivos didácticos.
Asimismo, la perspectiva que presentamos toma en consideración cierta posición de responsabilidad de la historia la psicología en el campo educativo. Aquella que supo instalar la evaluación sobre lo disfuncional otorgando rótulos a los individuos.
Entendemos que los saberes denominados "conocimiento profesional" alojan lo más íntimo de cada sujeto: sus deseos, sus pasiones, sus posicionamientos ideológicos, sus decepciones e imposibilidades. La epistemología de la experiencia resultaría interesante en tanto habilitaría a bordear tales aspectos e incluiría lo no calculable del otro. Introduciría una pausa al conocimiento, que en tanto des-

conocimiento posibilitaría alojar la novedad.
Asimismo consideramos que la formación inicial podrá hacer lo propio pero quedará a cuenta de cada sujeto qué estatuto otorga a sus saberes.
Como hemos mencionado, no consideramos que las transformaciones o la posibilidad de constituir experiencias depende exclusivamente de las individualidades. Las posibilidades de transformar ciertas "circunstancias no elegidas", es decir, ciertos límites dados por el modo en que cada sociedad intenta distribuir su riqueza nos envuelve en una interesante cuestión que supone abordar a los sujetos como sujetos políticos. Asimismo nos lleva a centrar discusiones delimitando esferas de intervención de acuerdo a los ámbitos de inserción y decisión. En este sentido no es comparable el papel del OE respecto de aquel que dispone sobre las políticas educativas de una jurisdicción estatal.

NOTAS

[i] En términos del resultado de acciones y prácticas desarrolladas en el tiempo, sintetizan la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que en particular realizan los sujetos, al poner en juego su propia subjetividad y capacidades profesionales y sociales construidas en contextos y situaciones particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009).

[ii] Mas allá de lo controvertido de la historia que portan las profesiones, consideramos que aquello que habilita a intervenir a los psicólogos como OE es su credencial académica otorgada por la universidad. Es decir, el título de Profesor en Psicología. El Licenciado en psicología debe contar con un título docente o una capacitación pedagógica para introducirse en el sistema educativo. Coordenadas que ameritan abrir discusiones sobre la didáctica, diseño curricular y PPS.

[iii] Encontramos a Walter Benjamin como un fiel exponente de la Escuela de Frankfurt, grupo de pensadores que comenzaron a reflexionar sobre el costado oscuro e irracional de la razón. En este sentido Nicolás Casullo, Ricardo Forster y Alejandro Kaufman señalan sobre estos pensadores lo siguiente: "los pensadores más agudos comenzaron a recorrer el camino altamente problemático de interrogar aquello que no tenía voz, escuchar paradójicamente una voz que no había sido escuchada (…) trataron de reflexionar sobre los fenómenos ocluidos de lo social: lo irracional, lo instintivo, la violencia, los procesos de marginación social. Ya no se trataba de pensar la única dimensión de la razón en el sentido de la dimensión positiva, esperanzada, optimista, transparente, sino que ahora se trataba de dar cuenta del otro rostro de la razón" (2009:130) Presentaron críticas al pensamiento ilustrado señalando la fractura de las palabras con el mundo: "correspondencia e inteligibilidad entre la palabra y el mundo, entre palabra conceptual y realidad, que había sido un dato intrínseco a la filosofía de la modernidad, filosofía científica, filosofía racionalista, filosofías positivistas, se presenta en términos de ruptura, con un quiebre del contrato, con una suerte de dispersión de sentido". (Casullo, Forster y Kaufman, 2009:128).

[iv] La imagen ilustrativa es la del anciano que guarda en su lenguaje lo vivido por él, pero que a su vez le fue trasmitido por otro y que el anciano trasmite a su comunidad.

[v] Entendemos que se ha abierto el camino a una basta reflexión en materia de pedagogía y del campo educativo en general, en esta línea de pensadores podemos mencionar: Cornu (1999), Meirieu (2008), Ferry, Larrosa (2003) y Antelo (2003) entre otros.

[vi] Hablamos de ciertas coordenadas ya que consideramos que hay algo del orden de las "circunstancias no elegidas" (Grimson, A; 2011:33), es decir, aspectos de orden estructural que no son pasibles de ser modificadas por las individualidades en su calidad de tales.

[vii] Por razones de espacio no podemos extendernos en las ideas de este pensador. Resulta interesante en tanto reflexiona sobre el campo educativo -en particular sobre la educación institucionalizada- a partir de la noción de acontecimiento en Alain Badiou.

[viii] La idea es no cerrar el debate sobre esa crítica que presentan los graduados, sino que por el momento realizaremos un recorte.

[ix] Atravesado por resoluciones y lineamientos cambiantes históricamente.

[x] Esta lógica del entramado institucional parece atentar sobre la apertura a la experiencia; en palabras de Carina Rattero: "Sin embargo, al nombrar la educación (…) en función de resultados, arrinconándola en la esfera de los productos fabricados; va quedando fuera la densidad de una travesía, que guarda acontecimientos, singularidades impredecibles, relaciones múltiples y fluidas." (2011:161)

[xi] Cuestión trabajada por la academia como multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina. Enfoques que nos cuesta integrar con la perspectiva de la experiencia pero nos invitan a intentar explorar posibles puntos de encuentro.

[xii] La idea de acontecimiento nos resulta interesante para pensar la novedad en las instituciones educativas. No queremos cerrar este escrito sin una referencia de Badiou: "Los acontecimientos son singularidades irreductibles "fuera de la ley" de las situaciones" (1994:50)

BIBLIOGRAFIA

Agamben, G. (1978) Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia. Buenos Aires, 2007, Ed. Adriana Hidalgo.

Badiou, A. (1994) La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal. En Acontecimiento, año IV, Nº8 (número especial).

Badiou, A. (1999) San Pablo. La fundación del Universalismo. Barcelona. Ed. Anthropos.

Casullo, N., Forster, R., Kaufman, A. (1999) Itinerarios de la modernidad. Buenos Aires, 2009, Eudeba.

Cerletti, A. (2008) Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires, Ed. Del Estante.

De la Fuente Arias, J. (2003) ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación.(Versión electrónica) Papeles del Psicólogo, Nº86.

Derrida, J. y Roudinesco, E. (2005) Y mañana qué. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica

Grimson, A. (2011) Los límites de la cultura. Critica de las teorías de la identidad. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

Mèlich, J.-C. (2011) Antropología de la situación. En Experiencia y alteridad en educación. Comps. Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens.

Nicastro, S., Greco, M.B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ed. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

Pacenza, M. (2001) Tipología de la inserción laboral de los psicólogos: Campo, Estrategias y prácticas laborales.5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/Pacenza.pd.

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona.

Puiggrós, A. (1995) Volver a educar. El destino de la enseñanza argentina a finales del siglo XX, Buenos Aires, Ariel.

Rattero, C. (2011) La pedagogía por inventar. En Experiencia y alteridad en educación. Comps. Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires, Paidós.

Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009) "Inserción laboral de docen-

tes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la U.N. de Gral. Sarmiento." Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol.13, N°1, Abril, pp.195-208. Universidad de Granada, España. En: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733014

Wacquant, L. (1995) Trasmitir un oficio. En Respuestas. Por una Antropología Reflexiva. Pierre Bourdieu y Loic Wacquant. México, Ed. Grijalbo.

EL VÍNCULO DOCENTE-ALUMNO Y LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO EN CARRERAS MASIVAS

Torcomian, Claudia
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Resumen
Las condiciones en que ocurren los procesos de aprendizaje y estudio durante el cursado de la licenciatura de Psicología, cobran características singulares al ser carreras masivas. En este caso se profundiza mediantes un estudio cualitativo en el análisis del vínculo docente - alumno y su relación con el conocimiento. Tiene como propósitos analizar los relatos de los estudiantes para distinguir distintas modalidades vinculares y actitudinales involucradas en la relación docente- Alumno. A modo de conclusiones muestra que existen profesores que profundizan la asimetría posicionándose en el lugar del poder docente y en el otro polo quienes despliegan estrategias para vincularse con los jóvenes a pesar de la numerosidad. Entendemos a partir de los relatos que estas diferencias están involucradas en la relación que establecen los estudiantes con el conocimiento en la carrera de Psicología

Palabras clave
Vínculo, Docente, Alumno, Conocimiento

Abstract
THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AND THE RELATIONSHIP WITH MASSIVE CAREER KNOWLEDGE
The conditions under which learning processes occur during the study completed and the Bachelor of Psychology, charge races unique characteristics to be massive. In this case deepens mediantes a qualitative study on the analysis of the relationship teacher - student and their relationship with knowledge. Its purpose analyzing the stories of students to distinguish different relational and attitudinal patterns involved in teacher-student relationship. By way of conclusion shows that there are teachers that explore the asymmetry positioning itself in the place of power and the other teachers who display pole strategies to engage with young people despite the numerosity. We understand from the stories that these differences are involved in the relationship established with the knowledge students in the career of Psychology

Key words
Relations, Theacher, Student, Knowledge

Introducción
Este trabajo focaliza en una de las categorías de la tesis doctoral que estudia el análisis de las experiencias educativas que desarrollan los estudiantes en distintas etapas de la carrera de Psicología de la UNC y su relación con los procesos de estudio. Entendemos que las condiciones en que ocurren los procesos de aprendizaje y estudio durante el cursado de la licenciatura de Psicología, cobran características singulares que al ser de masividad requieren profundización. En este caso se profundiza mediante un estudio cualitativo el análisis del vínculo docente - alumno (D-A) en contextos de masividad y su relación con el conocimiento.
Esta se expresa de diferentes formas y está atravesada por las condiciones institucionales de numerosidad y espacio. Inicialmente, durante los primeros años, las posibilidades de establecer interacciones entre los alumnos y los profesores son menores, en general debido a la baja proporción de profesores por alumno. Es necesario aquí tomar en cuenta nuevamente las ratios D - A lo largo de la carrera: 1er año: profesor titular -alumnos 1- 504 y profesor asistente- alumnos, 1- 257;n 2do año 1 - 506; 3er año 1- 292 y 111,85; 4to y 5to año 1- 236 y 1- 118, respectivamente
Este ensayo se propone analizar los relatos de los estudiantes para distinguir distintas modalidades vinculares y actitudinales involucradas en la relación docente- Alumno (D-A). A modo de conclusiones se muestra que existen profesores que profundizan la asimetría posicionándose en el lugar del poder docente y en el otro polo quienes despliegan estrategias para vincularse con los jóvenes a pesar de la numerosidad. Entendemos a partir de los relatos que estas diferencias están involucradas en la relación que establecen los estudiantes con el conocimiento en la carrera de Psicología

2. La relación Docente- Alumno. Fundamentos para su análisis.
La relación docente alumno cumple un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Podemos afirmar que éstos requieren de la presencia de tres componentes básicos, más allá del entorno y las condiciones institucionales: el sujeto de aprendizaje, el sujeto de la enseñanza y los contenidos curriculares. Esta estructura básica, conformada con motivos pedagógicos, instala un vínculo que va más allá, razón por la cual la nominamos metapedagógica. Algo que está "*más allá", "detrás de", "con"*, indica la puesta en movimiento de afectos y emociones, algunos de orden inconsciente, que escapan a la percepción de los involucrados y que se relaciona con la historia de cada uno de los participantes.
Para favorecer el acceso al conocimiento en los espacios escolares, es necesario tener en cuenta las características cognitivas y afectivas del/ los alumno/s, en relación al trayecto evolutivo en el que se hallan, puesto que esto, a su vez, incidirá directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo *en esta cuestión del acceso al conocimiento, es fundamental,* el tipo de vínculo que el alumno establece con el docente, tanto como el ámbito general donde estos procesos tienen lugar. En este sentido se hace indispensable para el sujeto de la enseñanza, conocer acerca de los procesos complejos que se ponen en acción.
Con respecto al otro término de esta tríada, el sujeto de la enseñanza, siempre es un adulto, que mantiene una relación de asimetría con sus alumnos en distintos sentidos: cronológico, experiencial y profesional. Las características psicológicas del docente influyen, tanto conciente como inconscientemente, de modo directo en la función de enseñar. En los procesos de enseñanza intervendrán tanto sus conocimientos sobre el área específica, las metodologías que utiliza, como sus actitudes. En relación a éstas últimas, habrá algunas que favorezcan y otras que obstaculicen la posibilidad de que los estudiantes accedan al conocimiento de los contenidos que

el docente transmite.

3-Metodología

Esta investigación se propone realizar un estudio cualitativo que abordará las experiencias de los estudiantes en tanto problemática social desde un enfoque cualitativo. Estudiar experiencias plantea la necesidad de reflexionar en los recursos metodológicos que permitan acceder a ellas. Benjamín (en Rivas, 2010) dirá que la experiencia existe en tanto es narrada y pasa a formar parte de un colectivo. Desde esta perspectiva entienden que las identidades de los sujetos escolares se construyen en sus relatos acerca de su experiencia, a partir de los cuales se reconstruye la escuela como realidad institucional proponiendo para ello la utilización de biografías o historias de vida de los estudiantes. El universo son los estudiantes de la UNC. La unidad de análisis, es el estudiante de la carrera de Psicología, la que sin embargo y siguiendo a Rockewell (2009) en un estudio etnográfico sería mucho más que simplemente el estudiante de la carrera de Psicología, ya que gran parte de la interpretación abarcará a la experiencia en el campo. Es un enfoque que permitirá analizar y comprender la realidad, mediando entre la historia individual y la historia social.

El supuesto es que en la historia individual (de aprendizaje escolar) está enraizada la historia social. Se buscaran establecer conceptos que se producen en el plano teórico y en base a la investigación empírica; ponerlos en revisión teniendo en cuenta los intercambios y los diferentes niveles de conocimiento; evaluar su grado de consistencia y explorando el tipo de explicación que pueden producir.

Se analizarán los entrecruzamientos que se producen entre las historias individuales y grupales de los estudiantes, sus trayectorias educativas y sus experiencias de aprendizaje en la universidad. Todo esto entrará en juego con la dinámica de funcionamiento de la organización Facultad, considerando la dinámica del que aprende y enseña, las condiciones que existen para la formación y las necesidades del alumno que llega a la Facultad y las que la institución le ofrece. En este encuentro entre lo singular y la cultura institucional homogénea se tendrán en cuenta los aspectos que es capaz de flexibilizar para mejorar las condiciones.

En los relatos de los sujetos se consideran como ejes cómo los sujetos se apropian de la identidad institucional y cómo se produce la socialización en el espacio de la Facultad. Este proceso de incorporación del individuo de lo social se puede atribuir al aprendizaje en sentido amplio, tanto concientes como inconcientes. En ellos se involucra la utilización de los espacios, los significados que adquiere el edificio para los estudiantes y la relación de éste con la dinámica institucional. Al mismo tiempo se tendrá en cuenta la vinculación con la incorporación de los alumnos y sus aprendizajes, la sensación de bienestar, seguridad y continencia como el conjunto de rasgos que pueden vincularse al deseo de hacer.

Se considera que en los relatos se puede detectar experiencias pasadas y actuales, que muestren cómo se han relacionado con el estudio y como lo hacen en la actualidad como estudiantes de la carrera de Psicología en una universidad pública con las condiciones de los tiempos que corren. Al mismo tiempo se prevé la realización de grupos de discusión cuya información se cruzará con la extraída del material de las entrevistas.

El paradigma de investigación seguirá la línea de Rockwell (2009) cuando apela a complementar diversas corrientes dentro de la epistemología para proponer una propuesta superadora, aún en construcción, que incluya aportes de la epistemología piagetiana según la cual "**el conocimiento es el resultado de un complejo proceso de interacción dialéctica, en el curso del cual, el sujeto y el objeto se modifican mutuamente"** (Ferreiro en Rockwell, 2009) y de la propuesta de Vygostky que brinda aportes para comprender los aspectos socioculturales en la producción de conocimientos. La primera de éstas ideas abona a la etnografía acerca de la dialéctica entre trabajo teórico y de campo. La segunda explica como las condiciones materiales estructuran el abanico de posibles recursos y experiencias. (Rockwell, 2009)

4. Análisis de la relación D- A en los distintos momentos de la carrera de psicología

Los estudiantes consideran que en el cursillo los profesores se muestran interesados por los alumnos y sus procesos. En los trabajos prácticos, al ser los grupos más pequeños es posible interactuar con ellos, hacer preguntas y resolver dudas.

Esta situación inicial, favorecida por las ratios de un docente cada 50 alumnos, en estos meses, cambia abruptamente en primer año, llegando a un promedio 1 profesor cada 300 alumnos, transformándose esta condición en parte de la experiencia de ruptura. En el primer caso se mantiene una relación numérica más cercana a la de las escuelas secundarias. En éstas, por lo general, los profesores, conocen a sus alumnos por el nombre y en ocasiones además están informados de una serie de situaciones relativas a la vida cotidiana de los jóvenes y sus familias. ´

Por otra parte, los estudiantes llegan a la universidad con una representación idealizada del profesor universitario, -*Lo que pasa es que por ahí uno idealiza a su profesor* -que choca con los reales que encuentran en algunas aulas, lo que se suma a la experiencia de quiebre en el pasaje de un nivel a otro.

Encuentran en este nuevo trayecto aspectos de los profesores que los desubican o desconciertan. Aquí intervienen aspectos externos vinculados a la presentación - *algunos visten trajes y otros ojotas y gorra* - hasta actitudinales que marcan con palabras o reglas de juego. En esto refieren a docentes que al inicio del año académico, les expresan que no es necesaria la asistencia a las clases teóricas, mecanismo que es experimentado como expulsivo. Al mismo tiempo, entendemos que *esta invitación a no ir* favorece la desvalorización del hábito de asistir a clases teóricas y sus derivaciones, entre las que se encuentran la distancia para establecer alguna relación transferencial con el profesor, lo que redunda en la vinculación con el conocimiento de la asignatura en cuestión y en el proceso de ambientación a la universidad con la consiguiente construcción del sentido de pertenencia a la misma.

En el otro extremo están los profesores que encuentran estrategias para vincularse con los alumnos a pesar de las condiciones de masividad. En las conversaciones, al recordar caen en comparaciones que los llevan a destacar admiración por los profesores que pueden interactuar con los estudiantes a pesar de la numerosidad, generando en ellos la idea de que éstos docentes son diferentes - *saben manejar la masa*-. En este punto se profundiza en el sentido asignado a la palabra masa. *Masa* en una de las acepciones del sentido común, remite a algo que se puede manejar o modelar, sin embargo los estudiantes al referirse a lo masivo, indican numerosidad - *mucha gente* - y en ello está implícita la idea de inmanejabilidad. Lo masivo, es lo impenetrable, el anonimato, requiriendo por parte de los profesores la utilización de estrategias que permitan a los alumnos no sentirse des-subjetivados o des-personalizados.

En algunos casos, los recursos, las herramientas o modos del profesor atemperan la experiencia de los estudiantes frente a la masividad. Los chicos dicen -*"ese profesor sabe trabajar la masa*" - o bien - *va más allá de la masividad*- porque utilizan técnicas que movilizan al alumnado o tratan de ubicar al estudiante a través de

algún signo o gesto, - *esa a la izquierda, la de la colita*-, y te dicen -*"vos la del cabellos recogido ahí atrás ¿ qué pensás?* - Esto último significa para ellos que los miran, los individualizan, *que saben trabajar la masa.* Este más allá es el de tríada meta-pedagógica, que refiere a aspectos conocidos y no los que no lo son tanto, que permiten el establecimiento de la relación transferencial. "…*El profesor M. es como de observarte… "a ver vos el de allá el de gorra, a ver ¿vos que opinas?" Te decía en "E.". (grupo de discusión 5to año)*
La experiencia de ser observado, brinda la posibilidad de recuperar la posición de alumno, de tener nombre. *Observarte* o mirar al alumno es una de las cuestiones que favorece el establecimiento de vínculos. En estudios previos realizados en escuelas medias, esta información es coincidente. Los jóvenes consideran el vínculo primordial y encuentran que los gestos, las miradas o expresiones afectivas contribuyen para su establecimiento. El control de las expresiones afectivas y la falta de contacto entre profesores y estudiantes es una de las características prevalecientes de la educación en la modernidad. Un gesto, un palabra, las preguntas salvarían esta distancia.
Asociada a esta característica suman el carisma del profesor. La voz, el tono y la forma de encarar la clase producen lo que ellos llaman *feeling*. Estela, alumna de 1er año, cuenta que lo importante es que los docentes sean dinámicos, que den ejemplos. - *hay profesores enganchados con su trabajo* - En general los profesores de trabajos prácticos son visualizados como más activos que los que dan clases teóricas. El carisma se vincula a la pasión. En el grupo de discusión hay coincidencias al respecto que la pasión que transmiten los profesores en los procesos de enseñanza, promueven las ganas de estudiar la materia y de concurrir a clases. Entendemos que este aspecto resulta esencial para la relación transferencial y el acceso al conocimiento de la psicología. *"yo me levanto todos los viernes a las seis de la mañana para venir a los prácticos de S. (…), y yo me re divierto, o sea... primero que me divierto, y otra que da gusto tener con el... son profesores... por ejemplo, cuando tenes feeling por así decirlo con un profesor y está bueno porque, te dan ganas de venir... pero me parece que si tenes una profesora parada enfrente de la clase, que te habla con toda la paz del mundo, y te habla todo así... (grupo de discusión, 1er año)*
Otra de las variables que introducen en el establecimiento de los vínculos con profesores son los ayudantes alumnos. Según los estudiantes estos jóvenes se convierten en un recurso para facilitar la mediación en el lazo con los docentes, particularmente para evacuar dudas y colaborar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los ayudantes alumnos, son alumnos que han cursado la materia y aprobado con buenas notas. Algunos estudiantes que participan en los grupos de discusión de 5to año, son ayudantes alumnas y consideran que su visión de los profesores vuelve a cambiar desde este lugar. Los descubren humanos, sensibles y en muchos casos observadores de la realidad estudiantil. Este supuesto *descubrimiento* revela que anteriormente la percepción era distinta y distante. "… *Pero yo creo que sí, ellos ya se ponen en un lugar de igual a igual y de par y te hablan como colegas y vos descubrís, a mí me paso este año, que descubrí que los profesores son personas en el fondo también ¿no? Y yo soy ayudante de una materia y justamente estaba tomando café con las profesoras y yo decía ¡mirá! O sea nunca me hubiese imaginado, siempre soñé con ser ayudante alumno pero pensé que no era capaz, hasta este año que me animé, porque además pensaba que después de 5 o 6 años de facultad tenia cosas para aportar y sobre todo con chicos de 1er año que están super perdidos, entonces hoy tomando café con los profesores..." (grupo de discusión 5to año)*
En las materias de los últimos años, las condiciones se transforman y los vínculos con los profesores también lo hacen. Aparecen señales de *respeto* hacia los alumnos, en sus palabras - *el clima mejora* -. En particular, expresan que en las materias electivas, se encuentran con profesores que los tratan de igual a igual. Esto influye en sus aprendizajes, para entusiasmar en el recorrido en esa área de desarrollo o bien para profundizar conocimientos.
"…*Y si, el vínculo con los profesores cambia totalmente de los primeros años a los últimos porque, como decía ella, somos un número, somos muchísimas personas y ahora en las electivas o en las últimas materias de 4to también no éramos tantos y podíamos tener otro vinculo aparte aunque sea de vista el profesor nos ubicaba y…es diferente…" (grupo de discusión, 5to año)*
En el sentido contrario esta proximidad también puede funcionar para inhibir marcando o dejando huellas difíciles de borrar. *"... con estos nervios no puedes ser psicóloga…" "…el mal humor de los profesores, la manipulación y los mensajes culposos" (grupo de discusión de 5to año)*
Otro aspecto que marca la diferencia en el modo de dar clase de un profesor es si utiliza la transmisión de experiencias y ejemplos o bien si establece una perspectiva crítica frente al autor que está trabajando. Esto cobra mayor importancia en la medida en que avanzan e incorporan experiencias profesionales que los reafirman en la elección de la carrera. "…L*as frases del profesor, su forma de ser y la relación con la psicología…" "… la predisposición, las actitudes del profesor, las ganas de enseñar o el deseo de enseñar... también..." (grupo de discusión, 5to año)*
La percepción del cambio con respecto a representación de la asimetría involucrada en la relación de D- A provoca una nueva experiencia que comienza a ubicarlos de otro modo con respecto a la próxima posición profesional. "…*Yo creo que a partir de 4to año hay todo una cuestión más de respeto por parte de los profesores, ya no sos más un alumno cualquiera sino que justamente ellos cuando van hablando, van dando la clase y ya te dicen "ustedes que ya son psicólogos", o sea hoy ya somos psicólogos nosotros y yo digo ¡falta tanto todavía! Y falta lo más difícil encima, sobre todo si querés hacer práctica todo lo que tenes que hacer, más allá de todo el papelerío y demás, todo lo que tenés que juntar…" (grupo discusión 5to año)*

5. A modo de cierre

Podemos identificar en los relatos que para los alumnos se existen profesores que profundizan la asimetría posicionándose en el lugar del poder docente y en el otro polo quienes despliegan estrategias para vincularse con los jóvenes a pesar de la numerosidad. Entendemos que estas diferencias están involucradas en la relación que establecen los estudiantes con el conocimiento en la carrera de Psicología. La variable de la numerosidad interviene como obstáculo sin embargo se atempera con el uso de estrategias actitudinales diferentes por parte de los profesores. La vinculación de la teoría con la práctica y las experiencias profesionales incluidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permiten el establecimiento de una relación transferencial con los profesores, desencadenan identificaciones con algunos aspectos favoreciendo la relación con el conocimiento de la psicología

NOTAS

[i] En términos del resultado de acciones y prácticas desarrolladas en el tiempo, sintetizan la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que en particular realizan los sujetos, al poner en juego su propia subjetividad y capacidades profesionales y sociales construidas en contextos y situaciones particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009).

[ii] Mas allá de lo controvertido de la historia que portan las profesiones, consideramos que aquello que habilita a intervenir a los psicólogos como OE es su credencial académica otorgada por la universidad. Es decir, el título de Profesor en Psicología. El Licenciado en psicología debe contar con un título docente o una capacitación pedagógica para introducirse en el sistema educativo. Coordenadas que ameritan abrir discusiones sobre la didáctica, diseño curricular y PPS.

[iii] Encontramos a Walter Benjamin como un fiel exponente de la Escuela de Frankfurt, grupo de pensadores que comenzaron a reflexionar sobre el costado oscuro e irracional de la razón. En este sentido Nicolás Casullo, Ricardo Forster y Alejandro Kaufman señalan sobre estos pensadores lo siguiente: "los pensadores más agudos comenzaron a recorrer el camino altamente problemático de interrogar aquello que no tenía voz, escuchar paradójicamente una voz que no había sido escuchada (…) trataron de reflexionar sobre los fenómenos ocluidos de lo social: lo irracional, lo instintivo, la violencia, los procesos de marginación social. Ya no se trataba de pensar la única dimensión de la razón en el sentido de la dimensión positiva, esperanzada, optimista, transparente, sino que ahora se trataba de dar cuenta del otro rostro de la razón" (2009:130). Presentaron críticas al pensamiento ilustrado señalando la fractura de las palabras con el mundo: "correspondencia e inteligibilidad entre la palabra y el mundo, entre palabra conceptual y realidad, que había sido un dato intrínseco a la filosofía de la modernidad, filosofía científica, filosofía racionalista, filosofías positivistas, se presenta en términos de ruptura, con un quiebre del contrato, con una suerte de dispersión de sentido". (Casullo, Forster y Kaufman, 2009:128).

[iv] La imagen ilustrativa es la del anciano que guarda en su lenguaje lo vivido por él, pero que a su vez le fue trasmitido por otro y que el anciano trasmite a su comunidad.

[v] Entendemos que se ha abierto el camino a una basta reflexión en materia de pedagogía y del campo educativo en general, en esta línea de pensadores podemos mencionar: Cornu (1999), Meirieu (2008), Ferry, Larrosa (2003) y Antelo (2003) entre otros.

[vi] Hablamos de ciertas coordenadas ya que consideramos que hay algo del orden de las "circunstancias no elegidas" (Grimson, A; 2011:33), es decir, aspectos de orden estructural que no son pasibles de ser modificadas por las individualidades en su calidad de tales.

[vii] Por razones de espacio no podemos extendernos en las ideas de este pensador. Resulta interesante en tanto reflexiona sobre el campo educativo -en particular sobre la educación institucionalizada- a partir de la noción de acontecimiento en Alain Badiou.

[viii] La idea es no cerrar el debate sobre esa crítica que presentan los graduados, sino que por el momento realizaremos un recorte.

[ix] Atravesado por resoluciones y lineamientos cambiantes históricamente.

[x] Esta lógica del entramado institucional parece atentar sobre la apertura a la experiencia; en palabras de Carina Rattero: "Sin embargo, al nombrar la educación (…) en función de resultados, arrinconándola en la esfera de los productos fabricados; va quedando fuera la densidad de una travesía, que guarda acontecimientos, singularidades impredecibles, relaciones múltiples y fluidas." (2011:161)

[xi] Cuestión trabajada por la academia como multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina. Enfoques que nos cuesta integrar con la perspectiva de la experiencia pero nos invitan a intentar explorar posibles puntos de encuentro.

[xii] La idea de acontecimiento nos resulta interesante para pensar la novedad en las instituciones educativas. No queremos cerrar este escrito sin una referencia de Badiou: "Los acontecimientos son singularidades irreductibles "fuera de la ley" de las situaciones" (1994:50)

BIBLIOGRAFIA

Achili, E. (2005) Investigar en Antropología social. Laborde Editor. Rosario. Arg.

Cordié, A. (1998) Malestar docente. Ed. Nueva Visión.

Lacan, J. (2003) Seminario de la Transferencia. Ed. Paidos.

Rivas Flores, J. (2008) La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de Educación- 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 187-209

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidos. Bs. As.

Torcomian, C. (2006) "Una mirada psicoanalítica de la relación docente alumno en El Banquete de Platón y su proyección en la escuela de nuestro tiempo". Capítulo de libro "Estudios Platónicos II". Ediciones del copista.

HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: FORMATOS DE ACTIVIDAD QUE PROMUEVEN LA PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Torrealba, María Teresa; López, Hilda Beatriz
Ciencia y Tecnología, Universidad de Buenos Aires

Resumen
En este trabajo se presentan avances preliminares referidos al proyecto UBACYT "Aprendizaje situado: nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad" . La pregunta que tracciona la presentación es; si es posible implementar prácticas cotidianas en las escuelas que contribuyan a favorecer los aprendizajes escolares. Nos proponemos interpelar supuestos que subyacen a las prácticas tradicionales orientadas en términos de déficit. Analizaremos un formato de actividad que permite instrumentar prácticas educativas inclusivas. Para ello incorporamos la estructura de taller como espacio de participación en el aprendizaje. Se trata de una práctica desarrollada en una escuela pública, de recuperación - modalidad de Educación Especial - de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Palabras clave
Inclusión educativa, Participación, Sistemas de actividad, Comunidad de práctica

Abstract
TOWARDS EDUCATIONAL INCLUSSION. ACTIVITY FORMATS THAT PROMOTE CHILDREN'S PARTICIPATION IN THEIR OWN SCHOOL LEARNING
This paper shows some preliminary results of the UBACyT project "Situated learning: new pedagogical formats. Activity and interactivity systems" Our presentation is motorized by the following question: Is it possible to create quotidian practices contriving to promote successful school learning? We aim to confront the assumptions underlaying traditional practices, which construct a "deficitarian subject". We will analyze an activity format that permits to develop educational practices focused on inclusion. To that aim, we included the workshop structure as a space where children can participate of their own school learning. This practice was performed in a public school incorporated to the "Special Education" modality of Buenos Aires city.

Key words
Educational inclussion, Participation, Activity systems

Introducción
El trabajo que sigue, presenta avances preliminares referidos al proyecto UBACYT (2011- 2014) "Aprendizaje situado: nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad", dirigido por Nora Elichiry. Nos interesa dilucidar si es posible implementar prácticas cotidianas en las escuelas que contribuyan a favorecer los aprendizajes escolares.
En el primer apartado, partimos del concepto de inclusión educativa como un derecho humano y la necesidad de transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales, a las que no es ajena la escuela. Interpelamos, desde una mirada psicoeducativa, prácticas cotidianas en las escuelas que constituyen identidades signadas por el "fracaso"; señalamos la interdependencia entre las expectativas docentes y las desigualdades en el éxito escolar; desnaturalizamos las prácticas que construyen un estudiante "con dificultades" que afectan tanto a los niños como a sus familias y las prácticas de evaluación psicológica centradas en hipótesis de déficit.
En el segundo apartado, presentamos el concepto nodal de participación real y la necesidad de diferenciarlo de la participación simbólica. Si concebimos el aprendizaje como un proceso de creciente participación en prácticas situadas, la participación real de niños y sus familias resulta un instrumento de inclusión para aquellos niños y familias que transitan la escuela como "excluidos escolares".
Finalmente, analizaremos un formato de actividad que permite instrumentar prácticas educativas inclusivas. Sostenemos que el taller opera como zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988) y espacio de participación en el aprendizaje. Se trata de una práctica desarrollada para el aprendizaje de contenidos curriculares en las distintas áreas (prácticas del lenguaje, matemática y ciencias) en una escuela pública, de recuperación - modalidad de Educación Especial - de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

1 - Tensiones entre la inclusión educativa y las prácticas cotidianas en las escuelas
UNESCO (2005) define *inclusión educativa[i]* como "el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades (…). Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, (…) y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as." Este proceso implica la responsabilidad de los estados de garantizar el aprendizaje a todos, independientemente de las diferencias con que llegan y/o transitan la escuela, sean éstas de carácter permanente o transitorio y se expliquen en términos individuales o de origen social o cultural.
Tal como señala el documento del Ministerio de Educación de la Nación (2009), "las diferencias en educación son lo común y no una excepción, y la inclusión consiste precisamente en transfor-

mar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes." (Min. de Educ., 2009, p. 18). Esta concepción de educación inclusiva es un avance en materia de derechos, en tanto es concebida como un derecho humano.

Si bien este concepto y la implementación de políticas públicas que lo promuevan marcan una direccionalidad, requieren de transformaciones sociales, económicas, culturales a las que no es ajena la escuela.

Desde una mirada psicoeducativa, interpelamos prácticas cotidianas en las escuelas que impactan en forma negativa en la subjetividad de los niños y constituyen una identidad signada por el "fracaso", delineando o conformando destinos que aparecen como inexorables. (Frigerio, 2004; Bleichmar, 2008).

Numerosas investigaciones desarrolladas en las últimas cuatro décadas dan cuenta de la interdependencia entre las expectativas docentes[ii] y las desigualdades en el éxito escolar. Tal como señala Ferreiro, "(…) ninguna aproximación a la realidad es neutra ni ingenua, sino con expectativas y se va interpretando la realidad respecto a esas expectativas." (Ferreiro,1999, p. 48).

Así, los modos en que los maestros describen a sus alumnos, lo que esperan de ellos, cómo significan sus intervenciones, cómo evalúan los procesos, pueden funcionar habilitando los aprendizajes u obstaculizándolos al modo de profecías de autocumplimiento. (Rosental y Jacobson, 1968; Rist, 1970; Nash, 1973; Tenti, Corenstein y Cervini, 1986; Kaplan, 1997; Elichiry 1991, 2004; Ferreiro, 1990, 2006; López, 2010; Torrealba, 2012).

Mehan (2001) analiza cómo el circuito que se inicia con el informe del docente a los equipos interdisciplinarios por un alumno descrito como "con problemas de aprendizaje", generalmente culmina con el pedido de un psicodiagnóstico y un diagnóstico, que determinan los modos de intervención sobre ese niño. "Estos pedidos (de ayuda) ponen en marcha el proceso que construye la identidad institucional de los alumnos. Estas apelaciones, muchas veces vagas, se perfeccionan y precisan en lenguaje oficial (…). A través de este proceso el niño se convierte en un objeto." (Mehan, 2001, p. 282). Estas prácticas, habituales en las escuelas, construyen un estudiante "con dificultades" y afectan no sólo a los niños sino también a sus familias.

Estas concepciones son solidarias de los modelos que atribuyen a factores exclusivamente individuales las diferencias en los desempeños escolares y la inteligencia como algo que poseen los individuos. Proponemos pensar la *inteligencia* en términos de distintas modalidades en la resolución de situaciones, construidas como resultado de un complejo entramado de factores individuales y de contexto social, cultural y/o escolar. (López y Torrealba, (2013) en prensa).

Tradicionalmente, la evaluación psicológica ha ponderado lo "mental" como atributo del individuo y concebido que la mente se desarrolla independientemente. Sin embargo, las estructuras mentales se construyen conjuntamente con las estructuras afectivas y en interacción con otros. Como afirma Elichiry (2009) *"Durante muchos años, los niños han sido evaluados con instrumentos normativos que se han concentrado en la cuantificación de algunos aspectos del desarrollo intelectual. Los resultados de investigaciones interdisciplinarias en el área (…) sugieren que, dadas las limitaciones de las funciones de clasificación -que han cumplido los tests psicométricos tradicionales- se cambie la aproximación metodológica hacia una evaluación integral."* (Elichiry, 2009, p. 30). Estas perspectivas dan cuenta de las potencialidades del sujeto.

La pregunta que nos hacemos es si es posible construir prácticas en la escuela que contribuyan al logro de los aprendizajes de todas y todos. O dicho de otro modo, si es posible implementar prácticas que contribuyan a modificar la identidad institucional de fracaso, con la que transitan la escuela muchos niños y sus familias.

2 - Tensiones entre participación y aprendizaje en las prácticas cotidianas en la escuela

Tradicionalmente, se piensa la participación de los niños y las familias en términos de una respuesta a las demandas de la institución escolar. Así, se espera que los alumnos respondan a las preguntas y propuestas pedagógicas que hacen sus maestros o profesores; que las familias colaboren y asistan a las reuniones pautadas por la escuela.

Sin embargo, la participación es un fenómeno complejo que depende de la habilitación de espacios en los que todos los actores intervienen en la definición de la situación (propósitos y metas), inciden en las decisiones y los acuerdos se definen a partir de los diferentes puntos de vista. Este proceso de aprendizaje, como todo proceso social, está atravesado por conflictos, tensiones y contradicciones que requieren de una profunda revisión de prácticas instituidas históricamente. Así, la participación real, lejos está de la participación simbólica que describimos en el párrafo anterior. Como afirma Sirvent "es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo y explotación. (…) es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista (…)." (Sirvent, 2008 en Torrealba y Hojman, 201, p. 5).

¿Por qué "participación" es un concepto clave en este análisis? Porque entendemos el aprendizaje como un proceso de creciente participación en prácticas situadas. Concebir el aprendizaje escolar de este modo es ineludible cuando se trata de niños y familias que transitan las escuelas con historias signadas por el fracaso. Obliga a pensar en unidades de análisis que visibilizan la complejidad de los procesos que se dan en el aula. Así, el aprendizaje situado "se apoya en gran medida en la noción de comunidades de práctica (Bourdieu, 1972). Lave y Wenger (1991) sostienen que la participación en la práctica es la principal actividad a través de la cual se desarrolla el aprendizaje: (…) la participación se basa siempre en la negociación y renegociación situada de significado en el mundo. (…)." (Brown et all, 2001, p. 243).

Para ello analizaremos un formato de actividad que posibilita instrumentar prácticas favorecedoras de inclusión: la estructura de taller como espacio de participación en el aprendizaje.

3 - El espacio de taller como formato de actividad que posibilita la participación en el aprendizaje y la inclusión educativa

El taller concebido como formato de actividad, promueve la participación en el aprendizaje, "(…) encuadra la participación organizándola como proceso de aprendizaje (…). El aula puede convertirse, de esta manera, en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto (de conocimiento) en forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea". (Pasel y Asborno, 1993, p.19).

Desde la teoría socio-histórica, el concepto de zona de desarrollo próximo es nodal para comprender cómo la guía de un adulto o par más capaz en la resolución de un problema genera desarrollo. Perspectivas actuales que retoman la obra de Vigotsky (1988), conciben el aula como compuesta por zonas de desarrollo próximo. En este sentido, la trama tejida entre los sujetos, la tarea y los artefactos mediadores es lo que posibilita el aprendizaje. Así, "(…)

una zona de desarrollo próximo puede incluir a personas, adultos y niños (…), pero puede abarcar también artefactos tales como libros, videos, láminas murales, equipos científicos y un contexto informático destinado a apoyar el aprendizaje intencional. (Campione, Brown y Jay, 1992; Scardamalia y Bereiter, 1991). Una zona de desarrollo próximo es la región de actividad que los alumnos pueden recorrer con ayuda proveniente de un contexto de apoyo, que incluye a personas pero no se limita a ellas (Vigotsky, 1978)." (Brown et all, 2001, p. 246).

El taller es un dispositivo que opera en la ZDP, habilita las distintas miradas, las distintas voces; promueve el compromiso y la construcción colectiva (recordemos que el aprendizaje escolar, aunque tradicionalmente ha sido pensado como un proceso individual, es tanto un proceso individual como colectivo). Implica una ruptura con las prácticas tradicionales. Exige la participación y cooperación de todos y cada uno; el docente deja de ser el único que plantea las propuestas. La definición de la situación, los propósitos y las metas se construyen de manera participativa.

Nos habíamos preguntado si es posible implementar prácticas que contribuyan a modificar la identidad institucional de fracaso, con la que transitan la escuela muchos niños y sus familias. Nos referimos a los niños y familias que asisten a la escuela de recuperación[iii] en que se desarrolla la experiencia. Los niños han sido excluidos de la modalidad "común" porque "no aprenden", "no saben". Por lo tanto, la enseñanza de contenidos curriculares en prácticas del lenguaje, matemática y ciencias necesariamente debe proponerse desde otra mirada. El desafío es mostrarles y demostrarles que sí pueden y que sí saben en a convicción de que la participación creciente en actividades compartidas con otros promueve el aprendizaje y el desarrollo.

El taller se inicia siempre con una ronda de intercambio qlue instituye la horizontalidad de la palabra, promueve el encuentro de las miradas y habilita el uso de diferentes lenguajes como modo de expresión. Asimismo, facilita la anticipación de lo que viene: qué se hará y cómo - que al principio se sostiene en el andamiaje que oferta el docente ya que las palabras de los niños o de sus familias, no asoman inmediatamente. Y uno de los propósitos del trabajo es que todos puedan aportar ideas, enriquecerlas o incluso, modificarlas. Es parte de la modalidad de trabajo favorecer la inclusión de las voces y miradas de los alumnos (Torrealba, 1995). Para ello, resulta imprescindible romper formatos tradicionales: la habitual clase de 40 minutos se transforma en bloques de 80 que favorece que los niños planteen situaciones y propongan resoluciones. Permite, a lo largo del momento de la actividad propiamente dicha, que exploren, descubran, construyan diferentes procedimientos de resolución - aspecto crucial en el trabajo con estos niños que inician el año manifestando que "nada saben", "nada pueden". Para garantizar la participación en el aprendizaje de cada uno, se alternan momentos de trabajo en pequeños grupos con otros de grupo total, con el propósito de promover progresivamente mayor autonomía en la resolución de las diferentes situaciones. Finalmente, el momento de la ronda de cierre, está fuertemente centrado en mostrar, hacer visible, lo realizado durante el taller. Es el momento en que se explicitan los logros, los obstáculos, se formulen nuevas preguntas, tendiendo a la toma de conciencia de los procesos involucrados.

Este proceso no está exento de tensiones ya que "(…) los sistemas de actividad como formaciones complejas en las que el equilibrio es una excepción y las tensiones, las perturbaciones y las innovaciones locales son las reglas y el motor del cambio. Cuando se sigue un sistema de actividad a lo largo del tiempo, pueden descubrirse también transformaciones cualitativas generales (…)". (Engeström, 1987, en Cole y Engestrom, 2001. p. 32).

En esta escuela, las reuniones con las familias[iv] cuyo contenido se planifica y organiza con los alumnos, se hacen con la estructura de taller, ya que permite trabajar la inclusión de las mismas en los procesos de aprendizaje de los niños. Asimismo, incluirse desde un lugar en que sus voces y miradas contribuyen a la definición de la situación y los propósitos, en términos de una participación real ya que estas reuniones dan lugar al desarrollo de nuevos proyectos que los tienen como protagonistas[v].

NOTAS

[i] El concepto de inclusión educativa se encuentra explícitamente enunciado en la Ley Nacional de Educación (2006), artículos 11 y 42 y en la Ley 26378 (2008), artículo 24, que ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

[ii] · (…) las expectativas docentes sobre las desigualdades en el éxito escolar son **construcciones,** en el sentido estudiado y definido por Perrenoud, producto de saberes, valoraciones, intuiciones, creencias, prejuicios que los docentes utilizan, de modo más o menos consciente, para enseñar, evaluar y clasificar a sus alumnos y alumnas. Estas construcciones sobre el éxito y fracaso dependen de: la estructura y el contenido del curriculum; los modos en que el docente lo actualiza en el aula; los sistemas de calificación vigentes; las concepciones pedagógicas que subyacen a las prácticas de enseñanza y evaluación; pero también de cualidades atribuidas a los alumnos como la buena voluntad, el compromiso, la aplicación, el esfuerzo. (Perrenoud, 1990)·. (Torrealba 2012, XX)

[iii] La escuela tiene un proyecto de no gradualidad, es decir, es una escuela ciclada. En cada ciclo se trabaja con docentes especializados en una de las áreas (matemática, prácticas del lenguaje/alfabetización, ciencias naturales y ciencias sociales) Los contenidos trabajados corresponden al Diseño Curricular del nivel primario, diseño que es común a las escuelas del nivel, independientemente de la modalidad.

[iv] Reuniones con familias, tradicionalmente llamadas "reuniones de padres" para entrega de boletines o el tratamiento de diferentes temáticas.

[v] Se presentará la secuencia del PROYECTO BRUJAS y BRUJOS.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos N° 2, Buenos Aires.

Beech, J. y Larrondo, M. (2007) La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Taller Regional preparatorio sobre educación inclusiva, América latina, regiones andina y cono sur, UNESCO.

Bleichmar, S. (2008) Subjetividad en riesgo. Herramientas para su rescate. Conferencia, Ciclo organizado por la Secretaría de Educación del G.C.A.B.A luego de los acontecimientos de Cromañón, En Violencia social -violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades, Buenos Aires, Noveduc.

Brown, A., et al (2001) Conocimiento especializado distribuido en el aula. En Salomon, G. (compilador) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas, Buenos Aires, Amorrortu.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Amorrortu.

Elichiry, N. (2009) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional, Buenos Aires, JVE.

Elichiry, N. (2009) Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano y El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica. En Escuelas y aprendizajes. Trabajos en Psicología Educacional. Buenos

Aires, Manantial.

Elichiry, N. (1991) Fracaso escolar: Estudio etnográfico y cognoscitivo. Informe de investigación (no. 1986-dic. 1990) Directora: Elichiry, Nora: Proyecto UBACyT y T PS-014, Facultad de Psicología, UBA.

Elichiry, N. (2004) "Fracaso Escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos en Elichiry (comp) Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología Educacional, Bs As, Manantial

Elichiry, N., Regatky, M., Abramoff, E. y Torrealba, M.T. (2010) "EXPLORACIÓN de EXPERIENCIAS ESCOLARES ENTRAMADAS desde el ARTE", publicado en Memoria del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA.

Ferreiro, E., Castorina, J.A., Goldin, D., Torres, M.R. (1999) Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin, Rosa María Torres, México, FCE.

Ferreiro, E. (coord.), (1990) Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina, México, Siglo XXI.

Frigerio, G. (2004) Bosquejos conceptuales sobre instituciones. En Elichiry, N. (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicologìa Educacional, Buenos Aires, Manantial.

Kaplan, C. (1997) La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica, Buenos Aires, Miño y Dávila. Colección Aprendizaje y Subjetividad.

Lave, J. (1996) La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S y Lave, J. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.

López, B., Torrealba, M.T. (2013) Hacia la construcción de una escuela inclusiva… que promueva la participación creciente en el aprendizaje y en la vida de todos los niños, niñas y jóvenes. (En prensa)

López, B. (2010) Concepciones y prácticas en evaluación diagnóstica en docentes de primer ciclo escolar, Tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA.

Mehan, H. (20019) Un estudio de caso en la política de la representación. En Chaiklin, S y Lave, J. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.

Mc Dermott, R.P. (2001) La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin, S y Lave, J. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.

Nakache, D. (2004) El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En Elichiry, N. (comp) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional, Buenos Aires, Manantial.

Nash, R. (1973) "Classroom Observed. The teacher's perception and the pupil's performance", London, Routledge & Regan Paul.

Pea, R.D. (2001) Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Amorrortu.

Pasel y Asborno (1993) Aula-Taller, Buenos Aires, Aique.

Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós. Caps. 2 y 3.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development,New York, Rinehart and Winston.

Rist, R. (1970) Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education, Harvard Educational Review.

Skliar, C. (2005) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, Buenos Aires, Miño y Dávila

Skliar, C. (2007) El argumento de la diferencia y la práctica del diferencialismo en educación. En La educación que es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires, Noveduc.

Skliar, C. (2007) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. Programa de Posgraduación en Educación, Núcleo de Investigaciones en Políticas Educativas para Sordos, Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil www.canales.org.ar/archivos/lectura

Tenti, Corenstein y Cervini (1986) Expectativas del maestro y práctica escolar". Serie Investigación Educativa, Nº 2, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Torrealba , M.T., López, B. (2013) "Y…a mí me parece que es porque los niños ganaron" Relato y análisis de una experiencia pedagógica. (en prensa)

Torrealba, M.T. (1995) El Taller, ¿ya fue? - AÑO 4, Nº 36, en revista educativa "La Educación en Nuestras Manos", SUTEBA.

Torrealba, M.T., Hojman, G. (2010) "INSTRUMENTOS de PARTICIPACIÓN e INCLUSIÓN para ENSAYAR CIUDADANÍAS DEMOCRÁTICAS", publicado en Memoria del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA.

Torrealba, M.T. y Scavino, C. (2008) "Hacia la Construcción de Comunidades de Aprendizaje" Scavino, Carolina y, publicado en Memoria de las XIII Jornadas de Investigación Internacional del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA.

Torrealba, M.T. (2012) "Expectativas docentes acerca del éxito y fracaso escolar de estudiantes de familias migrantes en contexto de pobreza urbana". Tesis de Maestría en Psicología educacional. Facultad de Psicología. UBA

DOCUMENTO: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1.Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009.

APROXIMACIONES AL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO QUE LEEN LOS ALUMNOS DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Villalonga Penna, María Micaela

Resumen

Estudios realizados en el marco de las Alfabetizaciones Académicas señalan la importancia del tipo de textos que se utilizan en las carreras de grado para enseñar diferentes disciplinas. En este sentido, este trabajo presenta avances sobre el análisis del material bibliográfico que se utiliza en cuatro asignaturas del primer año de la carrera de Psicología de la UNT. Para ello, se apeló a las categorías de análisis propuestas por Carlino (2005), Padilla Sabaté (2013) y Padilla, Douglas y López (2007, 2011). Los hallazgos muestran el uso de textos académicos derivados de textos científicos, en su mayoría expositivos, argumentativos e híbridos entre ambas clases, y el uso de "cuadernillos", que incluyen fotocopias del material bibliográfico (capítulos de libros completos o incompletos con o sin sus respectivas referencias y fotocopias de fichas de cátedra). Esto permite cuestionar los retos que pueden presentarse a los alumnos para comprender el material bibliográfico y a los docentes para proponer situaciones didácticas sobre la base de éste.

Palabras clave

Lectura, Psicología, Primer año estudiantes material bibliográfico

Abstract

APPROACHES TO BIBLIOGRAPHY THAT FIRST YEAR STUDENTS FROM PSYCHOLOGY COURSE READ

Studies conducted in the framework of the Academic Literacies point the relevance of the type of texts used in undergraduate courses to teach different disciplines. In this sense, this paper presents progress on the analysis of the bibliographic material that is used in four subjects in the first year of the Psychology course at UNT. To this end, we appeal to the categories of analysis proposed by Carlino (2005), Padilla Sabate (2013) and Padilla, Douglas and Lopez (2007, 2011). The findings show the use of academic texts derived from scientific texts, mostly expository, argumentative, and hybrids between the two classes, and the use of "booklets" which include photocopies of library materials (book chapters complete or incomplete with or without their respective reference and photocopies of academic records). This allows to question about the challenges that can be presented to students to understand the bibliographical material and to teachers to propose teaching situations on the basis of it.

Key words

Reading, Psychology, First year students bibliography

INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones han puesto de relieve que la lectura en contextos académicos constituye una práctica social situada, que posibilita a los estudiantes ir apropiándose de la cultura académica, y en el marco de ésta, de una nueva cultura lectora. En este sentido, la lectura comprensiva se presenta como la vía inicial de apropiación de los conocimientos de la Psicología, en tanto disciplina científica.

Diversos estudios acerca de las prácticas de lectura y escritura en la universidad (Bazerman, 1988; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Barton & Tusting, 2005; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2003b; Carlino, 2005; Lea, 2005; Lillis & Scott, 2007; Marín, 2006) han señalado el complejo entramado que se configura entre diversos aspectos: las características que poseen los textos disciplinares, las formas de concebir la lectura en medios académicos que tienen estudiantes y profesores, las particularidades que asumen las prácticas lectoras en dichos contextos, las formas de evaluación. Desde esta perspectiva, la noción de contexto resulta relevante porque se intenta ir más allá de lo que las instituciones universitarias exigen y repensar qué es lo que se pide a los alumnos y si las prácticas alfabetizadoras resultan viables.

En la misma línea, los estudios encarados desde la línea de la *literacidad crítica,* han abordado los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que se desprenden del uso contextuado del código escrito (Cassany, 2005). Esta corriente ha señalado la relevancia de los conocimientos acerca del código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, los valores y representaciones sobre las prácticas lectoras y la organización social de dichas prácticas (contextos sociales institucionales en las que se desarrollan, disciplinas académicas o epistemológicas, grupos sociales de las comunidades lectoras). Así, la lectura crítica de textos, implica: situar el texto en el contexto sociocultural (identificar el propósito, situarlo en un entramado socio-histórico, reconocer contenidos incluidos y excluidos del texto, identificar la polifonía de voces presentes y ausentes, detectar la postura del autor), reconocer y participar en la práctica discursiva (identificar el género discursivo y la intención comunicativa), anticipar los efectos que puede causar este texto en una comunidad (toma de conciencia sobre las interpretaciones individuales del texto, anticipar las interpretaciones que otros pueden hacer, integrar estas interpretaciones) (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Cassany, 2005).

Entonces, la lectura puede ser entendida como una práctica social que se realiza en el marco de una comunidad discursiva, por lo que según el momento, los objetivos, el contenido y la comunidad lectora en la que participa, el lector modificará su forma de lectura durante su vida (Carlino, 2003a; Lea, 2005; Marín, 2006; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010).

En consonancia con estos desarrollos, autores nacionales han

reflexionado también acerca de qué leen los estudiantes universitarios. Al respecto, Carlino (2005) entiende que textos académicos son aquellos que se emplean para enseñar y aprender en la universidad y que, los alumnos universitarios que cursan carreras del área de las ciencias sociales o humanidades, suelen acceder a textos académicos derivados de textos científicos (como los materiales de cátedra, manuales, libros, capítulos de libros). Además, indica una serie prácticas institucionalizadas en relación al material bibliográfico: el hecho de que los alumnos suelen leer fotocopias de los textos académicos, fuera de la obra completa y a veces sin considerar las referencias bibliográficas pertinentes. Por otra parte, Padilla, Douglas y López (2007 y 2011) han propuesto que en medios académicos suelen circular textos expositivos y argumentativos. Al respecto, han indicado una serie de niveles para su análisis: el nivel pragmático, referido a la intencionalidad y al contexto de circulación de los textos; el nivel global, vinculado con la estructura o modo de organización textual y el nivel local, relacionado con las estrategias discursivas microestructurales.

De este modo, este trabajo presenta avances sobre el análisis del material bibliográfico que se utiliza en cuatro asignaturas del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

METODOLOGÍA

Enfoque cualitativo de investigación (Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2008). Se utilizaron las categorías analíticas propuestas por Carlino (2005), Padilla Sabaté (2013) y Padilla, Douglas y López (2007, 2011), para analizar el material bibliográfico correspondiente al primer cuatrimestre del año 2013, de cuatro asignaturas de la carrera de Psicología de la UNT. Una de estas asignaturas es cuatrimestral (Problemas Sociológicos en Psicología), y tres de ellas son anuales (Introducción a la Psicología; Psicofisiología y Psicología del Ciclo Vital I).

RESULTADOS

En general, en todas las asignaturas relevadas, la bibliografía de estudio para los estudiantes se encuentra contenida en "cuadernillos". Esta bibliografía consiste en fotocopias de capítulos de libros, fotocopias de fichas o materiales de cátedra y, sólo en un caso, incluye también fotocopias de artículos científicos.

En cuanto a la organización de este material bibliográfico puede observarse que, en todos los casos, los programas de las materias se encuentran a disposición de los estudiantes, sea que se hayan incluido en los "cuadernillos" o no. En algunos casos, los "cuadernillos" incluyen los programas de las asignaturas con guías de trabajo sobre el material bibliográfico, fechas y temáticas de las clases teóricas y fechas tentativas de los exámenes parciales. Además se aprecia también la presencia de separadores entre el material bibliográfico de las unidades temáticas que adoptan dos formas básicamente: sumarios bibliográficos de cada unidad temática del programa, que incluyen el título de la unidad y su numeración; o indicadores que incluyen solamente el título y numeración de la unidad.

En relación con la selección bibliográfica, se observa el uso de textos académicos derivados de textos científicos (como son los capítulos de libros, fichas de cátedra y ensayos) y de textos científicos (como los artículos científicos), que en su mayoría son predominantemente expositivos, argumentativos e híbridos entre ambas clases, tal y como se muestra en la tabla N° 1. En esta tabla se aprecia, en la selección bibliográfica, una marcada preeminencia de textos de predominio expositivo, en comparación a los textos de predominio argumentativo e híbridos entre ambas clases.

Tabla N° 1
Porcentaje de textos por tipo discursivo

Tipos discursivo	Porcentaje de textos por tipo discursivo
Expositivos	44%
Argumentativos	32%
Híbridos	24%

Tabla N° 2
Porcentaje de textos por tipo discursivo en los cuadernillos de las asignaturas

Materia	Tipo discursivo	Porcentaje de textos por tipo discursivo
Psicofisiología	Expositivo	100%
Introducción a la psicología	Expositivo	28,12%
	Argumentativo	43,75%
	Híbrido	28,12%
Psicología del ciclo vital I	Expositivo	73,68%
	Argumentativo	10,52%
	Híbrido	15,78%
Problema sociológicos en psicología	Expositivo	22,22%
	Argumentativo	44,44%
	Híbrido	33,33%

Como se puede ver en esta tabla, en asignaturas como Psicofisiología y Psicología del ciclo vital I hay un predominio de textos expositivos; en cambio en asignaturas como Introducción a la psicología y Problemas sociológicos en psicología predominan los textos argumentativos.

Un ejemplo de textos académicos predominantemente expositivos son los capítulos de libros de Arthur Guyton (1994) y Neil R. Carlson (2005). Sobre el primero, cabe señalar que expone y conceptualiza la anatomía y funcionamiento del sistema nervioso humano de forma detallada y con un rico vocabulario técnico propio del ámbito de la medicina y para una formación de grado universitario. Su estructura o modo de organización es expositiva-descriptiva. En cuanto al uso de las estrategias discursivas, por un lado, emplea formas de impersonalidad, como el *se* impersonal; el *se* pasivo; tiempos verbales del indicativo (Guyton, 1994). Por el otro, en algunos pasajes utiliza el "nosotros de autor" ("Veremos luego que el área donde confluyen los lóbulos parietal, temporal y occipital es el área de integración de información sensitiva más importante del cerebro…"), y tiempos verbales del condicional ("Esto podría hacernos pensar que las otras cuatro partes del encéfalo -el diencéfalo, el mesencéfalo, la protuberancia y el bulbo- tienen relativamente escasa importancia") (Guyton, 1994), que tendrían como finalidad involucrar al lector en lo que expone.

Acerca del segundo (Carlson, 2005), cabe destacar que puede resultar más accesible para el novel estudiante universitario ya que cada capítulo, incluye un resumen con los contenidos del mismo, casos clínicos para comentar y trabajar, glosario con términos importantes y novedosos, resumen con ideas centrales. En suma, posee la apariencia de un "manual", como los que se utilizan en la escolaridad secundaria, pero en el mismo la complejidad y detalle con el que se exponen los temas lo hace un texto de nivel universitario de grado que puede introducir paulatinamente a los estudiantes a un saber disciplinar. Además, es necesario señalar que, tanto en el primer como en el segundo texto, las imágenes o paratextos con sus respectivas explicaciones resultan esenciales para la compren-

sión de lo que se expone.
También, la selección bibliográfica incluye textos de predominio argumentativo como el de Zygmunt Bauman (1994) que pareciera basarse en una estrategia deliberativa ya que al intentar proponer que es la sociología no plantea una posición tomada desde el principio, sino que ofrece elementos o argumentos para luego, construir una postura final. En cuanto a las categorías estructurales, el autor parte de la tesis de que la sociología puede considerarse o definirse de diversas maneras y en la conclusión parece inclinarse por esta opción. Las premisas que se presentan (por ej. la sociología como un campo que implica autores y cierto volumen de información llamada sociológica desarrollada a lo largo de varios años; la sociología como un cuerpo de conocimientos y de prácticas; la sociología no como disciplina residual de la historia y la antropología, etc.) se ven sustentadas por argumentos mediante ejemplos, analogías y causales. Las estrategias discursivas se caracterizan por la presencia de modalidades de enunciación asertivas ("En realidad, pocas son las ciencias a las que afecta la expresión de su relación con el sentido común") e interrogativas ("¿De dónde sacamos la idea de que las acciones humanas se dividen en cierto número de tipos diferentes?"); modalidades del enunciado lógicas ("Y esto es precisamente lo que los sociólogos pueden hacer por nosotros"), desiderativas ("Esperamos que ellos nos muestren cómo nuestras biografías individuales se entretejen con la historia que compartimos con nuestros congéneres"), valorativas ("…, la sociología está demasiado íntimamente relacionada con el sentido común como para permitirse la distante ecuanimidad con que pueden tratarlo otras ciencias"), de necesidad ("Hemos aceptado que la palabra sociología representa determinado cuerpo de conocimiento y ciertas prácticas que utilizan este conocimiento…, ahora debemos formularnos más preguntas acerca de este conocimiento y esas prácticas"); y de enunciados polifónicos adversativos ("Sin embargo, profundamente inmersos en nuestras rutinas, casi nunca nos detenemos a pensar acerca del significado de lo que hemos atravesado…"), El texto también abunda en marcadores discursivos como los conectores contraargumentativos (en cambio, por el contrario, no obstante, ahora bien, etc), los estructuradores de la información ordenadores ("La primera diferencia, en primer lugar, finalmente, etc.), los operadores argumentativos de refuerzo (de hecho, en realidad, etc.) y de concreción (por ejemplo) y los reformuladores recapitulativos (por todas estas razones, en suma, etc), por medio de los cuales el autor busca enumerar argumentos a favor y/o en contra de una cuestión determinada y llegar a una postura personal en relación con éstos (Bauman, 1994).
En las cuatro asignaturas, el material bibliográfico contiene, como se indicó, textos académicos derivados de textos científicos: capítulos de libros, fichas de cátedra, ensayos. En el caso de las fotocopias de capítulos de libros, se observa que éstos pueden o no contar con las referencias pertinentes o, cuentan con referencias incompletas. En este último caso, suelen omitirse el año de publicación, el título del libro al cual pertenece el capítulos y el/los editor/es del mismo, el lugar de edición o la editorial. Además, las fotocopias de los capítulos, en general, se encuentran desprovistas de la bibliografía, del índice del libro en el cual se insertan, de la página con datos de edición y de la tapa, contratapa y solapas. Al respecto, cabe señalar, que estos soportes paratextuales proveen al lector de información que le facilita contextuar una obra y también partes o fragmentos de la misma. En algunos casos, se aprecia la inclusión de fotocopias de capítulos de libros incompletos. Sin embargo, cabe destacar también aquellos casos en los que se han incluido referencias completas, índices de libro, copias de página con datos de edición, fotocopias completas de capítulos de libro.
En relación con las fotocopias de fichas de cátedra, en algunos casos, las mismas sólo enumeran una serie de conceptos o presentan clasificaciones o imágenes sin indicar referencias. En otros casos, las fichas están destinadas al desarrollo de una temática específica, para lo cual se introduce dicha temática señalando el propósito de este material de cátedra, se desarrollan los conceptos centrales referidos al tema desde la perspectiva del autor de este material, y se plantean algunas conclusiones en las que la voz del autor se hace más explícita. En general este tipo de material de cátedra es de tipo expositivo.
Resulta relevante la inclusión de fuentes primarias y secundarias. En el caso de las primeras, se trata de capítulos de libros o introducciones de libros que son predominantemente argumentativos e híbridos. Un ejemplo de esto son los textos de Pavlov (1963), Watson (1961), Koffka (1963), Piaget (1973,1975), Freud (2000) que constituyen fuentes primarias, sobre teorías, enfoques o escuelas en psicología que resultan relevantes para comprender la configuración de la Psicología en tanto disciplina científica. Estas fuentes se encuentran complementadas o mediatizadas, por fuentes secundarias que resumen las ideas centrales de las teorías o plantean semejanzas y diferencias entre las mismas, como son los textos expositivos de Marx y Hillix (1983), Sambrín (1986), Beard (1973), Gondra (1998). La inclusión de fuentes primarias y secundarias sobre un tema resulta importante ya que permitiría a los estudiantes conocer los conceptos centrales de un tema o pensador de manera simplificada en la fuente primaria, sin perder de vista la complejidad del mismo al contactar los escritos originales de los pensadores o autores.

DISCUSIONES

Los hallazgos permiten vislumbrar los desafíos que pueden presentarse a los alumnos ingresantes para comprender el material bibliográfico y a los docentes para enseñar sobre la base de los mismos: a) La coexistencia de textos de predominio expositivo, argumentativo e híbrido entre ambas clases, puede representar una ventaja en el caso de aquellos textos argumentativos que son fuentes primarias y que se ven mediatizados por textos expositivos, pero esta misma multiplicidad de tipos discursivos también puede resultar compleja para el novel estudiante, sobre todo en los casos en que se acentúa la brecha existente entre las prácticas de lectura del nivel secundario y las prácticas académicas propias del nivel universitario; b) La dificultad para contextuar un texto cuando el mismo se encuentra desprovisto de referencias completas, datos de edición, índice, tapa, contratapa y solapas; c) La dificultad para comprender y enseñar el planteo de un autor cuando se trabaja con textos incompletos. Asimismo, surgen una serie de interrogantes: ¿hay distancias entre los modos de lectura exigidos por los profesores en la universidad, si éstos no son enseñados, y los que los alumnos han construido en la secundaria?, ¿De qué modo inciden las representaciones o perspectivas sobre la lectura y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje?, ¿Hay posibilidad de ocuparse de la lectura en las aulas universitarias?, ¿Qué tipo de ayudas pedagógicas que proporcionan los docentes y qué tipo de ayudas esperan recibir los alumnos?, ¿Las prácticas lectoras funcionan como herramientas para construir conocimientos o se emplean de forma periférica como elementos de transmisión y evaluación de conocimientos?, ¿Qué estrategias lectoras han desarrollado los estudiantes antes de ingresar a la universidad (en la escuela secundaria)? En suma, todas estas cuestiones remiten a una forma contextual y crítica de concebir la lectura en ámbitos académicos.

BIBLIOGRAFIA

Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000) Situated Literacies. Reading and writing in context. London: Routledge. Taylos & Francis Group.

Barton, D. y Tusting, K. (2005) Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Contexts. New York: Cambridge University Press

Bauman, Z. (1994) Pensando Sociológicamente. Bs. As.: Nueva Visión.

Beard, R. (1973), Psicología evolutiva de Jean Piaget. Bs. As.: Kapelusz.

Blommaert, J., Street, B., Turner, J. & Scott, M. (2007) Academic literacies -what have we achieved and where to from here? Journal of applied linguistics, 4 (1), 137-148.

Carlino, P. (2003a) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Actas 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Bs. As. Mayo de 2003.

Carlino, P. (2003b) Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Investigación, 20, 409-420.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Carlson, N.R. (2005) Fisiología de la conducta. España: Addison- Wesley.

Cassany, D. (2005) Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura; SEDELL, /Universidad de la Rioja, Logroño, 30 de noviembre de 2005.

Chanok, K. (2001) From Mystery to Mastery. Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas “Changing identities”. Universidad de Wollongong, New South Wales, noviembre de 2001.

Chanok, K. (2004) Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree. Milperra: HERDSA

Freud, S. (2000) Obras completas. Tomos 1, 2 y 3. Bs. As.: Nueva Visión.

Gondra, J.M. (1998) Historia de la psicología. Introducción al pensamiento moderno. Vol. II. Madrid: Síntesis.

Guyton, A. (1994) Anatomía y fisiología del sistema nervioso. Bs. As.: Panamericana.

Koffka, K., Köhler, W. y Sander, F. (1963), Psicología de la forma. Bs. As. Paidós.

Lea, M.R. (2005) Communities of practice in higher education. Useful heuristic or educational model? Cambridge: Cambridge University Press.

Lillis, T. & Scott, M. (2007) Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. Journal of applied linguistics, 4, 5-32.

Marín, M. (2006) Alfabetización Académica temprana. Lectura y Vida, 4, 30-39. Consultado el 2 de mayo de 2012 desde http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/sumario

Marx, M.H. y Hillix, W.A. (1983) Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos. Bs. As.: Paidós.

Padilla, C. (2013) Ficha de clasificación de discursos. Material de uso interno. Taller de comprensión y producción de textos. Carrera de Letras. Facultad de Filosofía y Letras. UNT.

Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2007) Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos. Córdoba: Comunicarte.

Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2011) Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Córdoba: Comunicarte.

Parodi, G., Peronard, M. e Ibañez, R. (2010) ¿Qué es saber leer? En G. Parodi, M. Peronard y R. Ibañez (Eds.) Saber Leer (pp. 19-55) Madrid: Santillana.

Pavlov, I.P., Schniedermann, A.L. y Kornilov, K.N. (1963), Psicología reflexológica. Bs. As.: Paidós.

Piaget, J. (1973) Seis conferencias de psicología. Madrid: Barra.

Piaget, J. (1975), Psicología de la inteligencia. Bs. As.: Psique.

Sambrín, M. (1986), la psicología de la gestalt. En P. Legrenzy (Ed.) Historia de la psicología (pp. 113-137) Barcelona: Herder.

Watson, J.B. (1961) El Conductismo. Bs. As.: Paidós.

LAS PROBLEMÁTICAS DE LÍMITE EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. INTERVENCIONES DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA

Yapura, Cristina Verónica; Neme, Eliana
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

Resumen
El presente trabajo presenta algunas conclusiones del Proyecto de investigación "Producción simbólica y problemas de aprendizaje en niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero: abordaje psicopedagógico clínico y preventivo", (2010 - 2012. Secretaría de Ciencia y Técnica - UCSE). En él se reflejan los modos singulares de producir simbólicamente de niños y adolescentes, sus restricciones en el aprendizaje escolar y las intervenciones realizadas en el marco del tratamiento psicopedagógico. Presentaremos algunas problemáticas predominantes de niños, sus modos de expresión en el ámbito escolar y las intervenciones realizadas en el diagnóstico y tratamiento psicopedagógico clínico teniendo como encuadre de trabajo - teórico y clínico- al Psicoanálisis Contemporáneo. Realzaremos las restricciones simbólicas que obstaculizan los aprendizajes escolares que se expresan a través del cuerpo, constituyendo las llamadas problemáticas de límite; reflexionaremos sobre los modos en que estas conflictivas se presentan en la clínica y las intervenciones realizadas con el fin de favorecer ligazones significativas promoviendo así, transformaciones psíquicas que dinamicen las posibilidades de aprender. A través del análisis de dos casos clínicos, presentaremos estas problemáticas contemporáneas mostrando la experiencia de trabajo de un espacio terapéutico psicopedagógico clínico, destinado para la escucha y el tratamiento de los niños que la padecen.

Palabras clave
Psicopedagogía clínica, Problemas de aprendizaje, Problemáticas de límite

Abstract
THE PROBLEMATIC OF LIMITS IN CHILDREN WITH LEARNING PROBLEMS. INTERVENTION FROM THE PSYCHOPEDAGOGICAL CLINICAL
This work presents some conclusions from Research project "Symbolic production and learning problems in children and youth in poverty in Santiago del Estero: Clinical and preventive psychopedagogical approach" (2010-2012 Secretary of Science of Education Faculty -UCSE). It reflects the unique modes of producing children and adolescents symbolically, their restrictions on school learning and interventions in the context of psychopedagogical treatment. We will present some prevailing issues of children, their modes of expression in schools and interventions made to the diagnosis and treatment clinical psychopedagogical having as frame work - theoretical and clinical-Contemporary Psychoanalysis. We will symbolic constraints impeding school learning that are expressed through the body, forming the so-called boundary problem, reflect on the ways in which these conflicting presented in the clinic and interventions made in order to encourage and promote significant bindings , psychic transformations that stimulate learning opportunities. Through the analysis of two cases, we will present these contemporary problematic showing the work experience of a clinical psychopedagogical therapeutic space, designed for listening and treatment of children who suffer.

Key words
Clinical psychopedagogical, Learning problems, Boundery problems

Marco de la experiencia clínica:
La investigación se planteó en una primera parte del proceso: "Diagnosticar las dificultades de simbolización de los niños y jóvenes de contextos de riesgo social Los mismos pueden evaluarse a través de los distintos modos de expresión de la actividad representativa de los sujetos". Es así que el equipo replicó el dispositivo terapéutico vigente en la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson. Actualmente, este marco teórico se encuentra enriquecido por otros aportes provenientes de investigaciones sucesivas del trabajo clínico del servicio asistencia de la mencionada cátedra. La aplicación del dispositivo y el encuadre terapéutico, incluye el desarrollo de diagnósticos psicopedagógicos a niños, y jóvenes con restricciones en sus aprendizajes realizados en el Servicio de Asistencia dependiente de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación en la ciudad de Santiago del Estero.
A partir de este trabajo, se sucedieron instancias de análisis, reflexión y elaboración de síntesis propias que buscan ponderar e identificar modalidades de simbolización específicas de cada niño o joven caracterizadas desde el contexto en el que se encuentran. Las intervenciones terapéuticas, organizadas de acuerdo al marco teórico explicitado, se sistematizan en la elaboración de síntesis diagnósticas en las cuales se especifican las cuestiones significativas vinculadas con las dificultades de simbolización, la característica de las transmisiones parentales y la manera en la que se despliegan las dinámicas intersubjetivas, intrapsíquicas y la complejidad de la producción en cada uno de los niños. (Schlemenson, 2010)
Son variados los problemas de aprendizaje que expresan las derivaciones realizadas por los docentes provenientes de las escuelas aledañas al Servicio; en general, se refieren a restricciones en el vínculo con los objetos de conocimientos. En algunos, se hace evidente la imposibilidad de ligar e investir los objetos sociales culturalmente instituidos, los niños que presentan dificultades para "sentarse en el banco" a concretar las tareas escolares propuesta en el aula, son

objeto de múltiples etiquetamientos que los posicionan en un lugar negativo y de carencia en el momento de aprender.
Algunos niños no encuentran un marco contenedor que opere de dique para no incurrir en los "excesos" y transgresiones frente a sus pares o incluso el docente; frente a fuertes niveles de descarga pulsional, resulta difícil establecer cortes en estos niños que los ayuden a aprender de manera saludable. Mientras tanto, los interrogantes se instalan en el espacio clínico, cuando estas modalidades se presentan, se hace evidente la necesidad de trabajar sobre la estructura encuadrante de cada niño con el objeto de profundizar en los problemas de simbolización singulares y específicos en cada caso.
Es en el tratamiento psicopedagógico, desde un abordaje grupal, el espacio en donde se posibilitará el encuentro del sujeto con otros sujetos que atraviesan por avatares similares en su ligazón con el objeto de conocimiento. Así, la grupalidad le confiere al proceso un dinamismo particular ya que las características de la producción simbólica de un paciente determinado se confrontan con las de los semejantes desde el intercambio de alteridades (Schlemenson, 2009)

Niños con problemáticas de límites:
El psicoanálisis contemporáneo enmarca a estas problemáticas dentro de las llamadas "patologías fronterizas", ellas constituyen los nuevos cuadros paradigmáticos en la clínica. En la práctica se constata el predominio de cuadros no neuróticos o fronterizos por sobre las neurosis ("clásicas). Lo cual coincide con un cambio histórico propio del capitalismo tardío: en el que las patologías del vacío y del acto parecen encarnar el malestar cultural posmoderno. Fernando Uribarri (2010), comenta que S. Bleichmar planteaba la existencia de un "psicoanálisis de frontera" que recorta y construye como objetos centrales de investigación estas problemáticas limítrofes: entre soma y psique (psicosomática), entre el yo y el otro (casos límite), entre pasión y sobre adaptación (trastornos, adicciones), entre la representación y lo irrepresentable (patologías del vacío y el acto), entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo.
En la clínica psicopedagógica con niños, se evidencian casos que presentan las problemáticas expresadas. Presentamos 2 casos trabajados en el marco del proyecto de investigación:
Bautista es derivado de la escuela por "*poseer rendimiento escolar bajo, necesitan control y seguimiento en clases. Atención dispersa, no reconoce letras ni números. Constante negación a realizar las tareas propuestas. El trazado de sus dibujos son algunas veces sin definición (mayormente realiza garabatos). Falta de hábitos, dificultad para aceptar normas y códigos de convivencia"*.
Tiene 6 años, en el momento del diagnóstico cursó el 1° grado. Vive con sus abuelos y tíos, con frecuencia ve a sus padres.
El análisis de la producción simbólica a través de la complejización de la actividad representativa en cada una de las producciones gráficas, proyectivas y cognitivas, denota una modalidad pobre y rígida de funcionamiento psíquico; sus producciones, en general, son precarias, con pocos detalles, escasa combinación de códigos heterogéneos. Con lo cual se advierten sus escasas posibilidades representativas, un mundo psíquico poco estructurado, desorganizado en donde no son visibles las ligazones entre representaciones. La manera de significar los dibujos en los discursos posteriores, permitió comprender como parte del proceso asociativo-lingüístico, elementos distintivos de su conflictiva psíquica; principalmente su falta de organización, rigidez, y pobreza en sus producciones, con la utilización de formas expresivas homogéneas, de lo cual se insinúan sus insuficientes recursos simbólicos para complejizar sus producciones.
Hay descarga pusional. Necesidad de control, manifestada en los trazos. La gran expansividad da cuenta de las dificultades de límites. Su problemática de aprendizaje sienta su base, en su desorganización psíquica, en la falta de límites, lo cual no le permite parar y "ligar" con los objetos sociales.
Un segundo caso, **Juan** es descripto desde la escuela con "*una tendencia poco satisfactoria para materias principales y las artísticas. Copia las tareas del pizarrón sin embargo presenta dificultad en el reconocimiento de algunas letras y números. Se distrae con facilidad. Molesta, pega e incentiva a sus compañeros a realizar malas acciones. Distrae la clase. Es inquieto. Pelea con agresividad no solo con sus compañeros sino con alumnos de grados más altos. No se adapta a los códigos de convivencia establecidos en el aula y la Institución."*
Tiene 6 años vive con su madre y abuelos, a su padre lo ve con poca frecuencia.
A lo largo de la profundización diagnóstica se observaron en el material clínico, diferentes aspectos que limitan el aprendizaje de Juan y restringen su capacidad de producción simbólica. En este sentido, cobran importancia las transmisiones parentales caracterizadas por la presencia estable de una madre que ejerce su función desde un andamiaje depresivo, además de posicionarse en el esfuerzo y sacrificio al postergar sus deseos en pos de responder a las necesidades de los otros, y ofrecerse como única sostenedora incondicional. En el vínculo específico madre -hijo no se observan rasgos de terceridad, puesto que habría una escasa implicación del padre en su función. Se podría pensar así, que la oferta simbólica y libidinal que le ha sido transmitida al niño, estaría sostenida por ciertas fallas en la estabilidad parental, lo que traería aparejado cierta fragilidad narcisística en Juan. Silvia Schlemenson (2009, p. 25) expresa al respecto, lo siguiente: *"…La inestabilidad parental en la transferencia del afecto en sus modalidades primarias suelen presentarse secundariamente en los hijos como fuerte tendencia a la preeminencia de procesos de desobjetalización empobrecedores. Dichos procesos…producen fuertes inhibiciones y vacíos representacionales que retardan su aprendizaje".*
Asimismo, es relevante considerar que la modalidad defensiva de Juan, tiende a la anulación de cuestiones conflictivas y al desinvestimiento de aspectos afectivos singulares que pudieran relacionarse con su historia libidinal. Al mismo tiempo, se visualiza en las diferentes técnicas un esbozo de lo hostil, que rápidamente es coartado por la rigidización de sus defensas, al servicio de no mostrarse subjetivamente.
Esta modalidad, reforzada por un realce significativo de lo endogámico, donde no hay oferta de anhelos externos y, una escasa oferta de objetos sociales sustitutivos, estarían obstaculizando la construcción de un proyecto identificatorio y obturando procesos de imaginación y reflexión necesarios para el aprendizaje escolar. Esto último, se manifestaría principalmente en las dificultades de escritura y lectura que se observan en Juan, sin embargo, las demás áreas se ven igualmente desinvestidas, motivo por el cual el niño se encontraría comprometido de manera homogénea en todas las dimensiones del aprendizaje escolar.
Con el fin de comprender la problemática de aprendizaje de Juan, desde un análisis metapsicológico, se podría decir que los modos predominantes de simbolización del niño presentan una tendencia a la descarga directa, donde la pulsión aparece sin velo ni tramitación al no haber formaciones intermedias ni fronteras permeables que le permitan establecer ligazones entre representación cosa y representación palabra.
Es posible observar la emergencia de la tensión pulsional sin mediaciones en el acto, particularmente en el trazo y la falta de sentido que presentan las producciones gráficas y en el uso del cuerpo

(no logra quedarse sentado, camina, corre y busca agredir a sus compañeros o cualquier otro niño del colegio, reacciones violentas) sin límites descritas por la maestra en el informe pedagógico. Tal situación, muestra una clara prevalencia de la acción sobre la reflexión. Esto llevaría al niño a estar posicionado en un lugar de reconocimiento desde lo negativo (peleas, golpes, entre otras reacciones violentas), que lo llevaría a sentirse incapaz de realizar cosas atractivas y dificultaría una adecuada inserción escolar.

En vista de lo anterior, la modalidad de aprendizaje de Juan estaría comprometida por los siguientes aspectos: una dificultad para elaborar conflictos; carencia de oferta simbólica que le permitiría el acceso a la diferencia (a lo externo), habilitando el deseo de investir objetos sociales que podría encontrar en la escuela u otras entidades exogámicas y, su imposibilidad para ligar representaciones cosas con representaciones palabras que le facilitarían la incorporación de tiempos de espera y tolerancia.

Este modo restrictivo de aprender, obstaculizaría la elaboración de sentidos y de esta manera la complejización del material, lo cual también afectaría los procesos de comprensión y reflexión del niño. Dicha situación, traería aparejado la problemática de distractibilidad y ansiedad ante la presencia de actividades escolares que cree no poder resolver solo.

Estos modelos de funcionamiento, remiten a un modelo teórico desarrollo por Green específico del "funcionamiento limítrofe". Se postula en los casos límite un doble frente de conflictos (simultáneos y escindidos): por un lado, un conflicto pulsional, entre el yo y el ello; por otro lado un conflicto identificatorio, entre el yo y el (los) objeto(s). En esta encrucijada el yo se ve afectado a nivel de su estructura narcisista y de su capacidad de simbolización (blancos de pensamiento y sentimientos de vacío son dos de sus expresiones sintomáticas). (Sverdlik, 2010)

Son niños cuyas modalidades sobresalientes se vinculan a la **descarga inmediata** (desborde pulsional); se evidencia un despliegue fantasmático con tendencias destructivas y hostiles que se manifiestan en las producciones gráficas y en las relatos de las producciones discursivas, principalmente.

El tratamiento psicopedagógico clínico grupal en el servicio de atención Psicopedagógica de la UCSE

Las fracturas en el aprendizaje expresadas en el ámbito educativo, son abordadas en el tratamiento psicopedagógico en un espacio en el cual se dé alivio al sufrimiento psíquico que surge como consecuencia de las restricciones en la productividad simbólica, que le impiden al sujeto encontrarse con los objetos sociales (Schlemenson, 2009). Se focaliza en dinamizar aquellos aspectos subjetivos que se expresan en procesos simbólicos rígidos, en la poca creatividad y en las dificultades representativas y cognitivas de los niños. Uno de los objetivos del tratamiento será atender las conflictivas psíquicas existentes en cada caso, y partir de ellos promover nuevas posibilidades de investimiento de los objetos de conocimiento a partir de la apertura a nuevas formas de vinculación que le produzcan placer y satisfacción al sujeto. Para las conflictivas planteadas, será necesario:"*el análisis del trabajo en las fronteras intrapsíquicas (Green, 2001) permite interpretar la organización de enlaces singulares y mediaciones dinámicas entre formas heterogéneas de actividad representativa que complejizan la producción simbólica de un sujeto."(Álvarez, Grunin, 2010, p.18)*

En el trabajo desarrollado durante la investigación se optó por la modalidad grupal durante el tratamiento, ya que atentos a lo que Käes (2000, en Schlemenson 2009) plantea la actividad grupal es considerada una oportunidad para acelerar las transformaciones subjetivas entre los miembros de un grupo terapéutico, permitiendo esta circulación dinámica a través del encuentro intersubjetivo. Así, el grupo ofrece una oportunidad de subjetivación, de reconocimiento de las individualidades, en el cual el terapeuta y el co-terapeuta operan con ellas abriendo la posibilidad de una nueva enunciación (Bo, 2008).

En los contextos sociales desventajados, la posibilidad del pensamiento en la grupalidad permitiría posicionamientos diferentes, diversos y enriquecedores, mediante la apertura de un espacio en el cual se estimule a la producción, se reconozcan las posibilidades y se aliente a cada uno de sus integrantes a dar cuenta aun de sus restricciones, reflexionando sobre ellas y trabajando en su superación.

En un primer tiempo, el cuerpo fue puesto en escena en cada uno de los encuentros iniciales, con desplazamientos gruesos y finos en el espacio: las actividades de los niños alternaban entre juegos y gráficos de descarga (se tiraban a jugar al piso y se rayaban las manos, recortaban sus cuadernos). Las intervenciones apuntaban, a potenciar el despliegue de procesos imaginativos para producir una mayor complejización en los procesos de simbolización. El intercambio entre los integrantes, la evidencia de transformaciones psíquicas de alguno de los niños, potenció el despliegue de la creatividad y la circulación de sentidos en algunas experiencias surgidas en las sesiones.

Desde el marco teórico sostenido en el presente trabajo de investigación, se planteó como una de sus hipótesis que: "El tratamiento psicopedagógico produce transformaciones en los procesos de simbolización de niños y jóvenes en situación de pobreza posibles de ser evaluados y ponderados en cuanto a los niveles de complejidad psíquica que comprometen sus transformaciones".

Los resultados advertidos luego del proceso terapéutico, podrían estar reflejando que posiblemente en los contextos de precariedad socio-económica estructural, la pobreza en la productividad simbólica muchas veces tendría que ver con la oferta y disponibilidad de recursos simbólicos (y no tanto materiales) otorgados por los adultos a cargo, con lo cual las intervenciones psicopedagógicas deberían continuar trabajando en este sentido, enriqueciendo la producción simbólica de los adultos pertenecientes a estos contextos. Así también, las ofertas de los objetos sociales que provienen de la escuela y de personas portadoras de la cultura o espacios de terceridad, también se encontrarían fallidas en algunos casos.

Ciertos cambios de posicionamiento subjetivo, "transformaciones" advertidas en los integrantes que reflejaron nuevos modos -más dinámicos- de vinculación con los objetos sociales y con sus pares. Esto se pudo evidenciar en producciones gráficas con predominio de pasaje de proceso primario a secundario y, en algunos casos, a proceso terciario; también en discursos menos descriptivos y no tan evacuativos. Las transformaciones también se hacen visibles en el despliegue de la actividad representativa en el plano cognitivo mostrando mayor plasticidad con los objetos de conocimiento.

El funcionamiento de este servicio de asistencia psicopedagógica, implicó la resignificación de modos de intervenir ya instaurados en la tradición psicopedagógica de la comunidad educativa y profesional. Desde el ámbito escolar, se plantearon problemáticas de dificultades de atención, aprendizaje de la lecto escritura, problemáticas de límites y de conducta, conflictivas inhibitorias que inciden en el aprendizaje y transmisibilidad fallida. En el espacio clínico, estas problemáticas se indagaron a partir de dimensiones de análisis intersubjetivo, intrapsíquico y complejidad de la producción, las mismas en todos los casos.

Una tarea importante fue trabajar permanentemente sobre el en-

cuadre grupal, esto contribuyó al trabajo de las fallas de la función encuadrante, base de las restricciones simbólicas de algunos de los niños y jóvenes. Así mismo, fue necesario considerar los propios procesos de simbolización de las terapeutas con el fin de generar intervenciones que estén al servicio de despliegues simbólicos más complejos. El encuadre grupal funcionó también como dique de contención de las pulsiones con descarga inmediata que no encuentran su tramitación y no enlazan con las representaciones; trastornos del acto y formas evacuativas en el discurso fueron encontrando tramitación.
Las transformaciones simbólicas que fueron evidenciándose, orientan a continuar el trabajo terapéutico en estos sujetos, permitiendo desde un trabajo artesanal, que las terapeutas, día a día, generen nuevos modos de intervenir, singulares y complejos a la vez, acordes a la problemática de cada niño o joven.

En todo este proceso de investigación, fue imprescindible conocer las condiciones psíquicas de cada sujeto, con el fin de pensar y crear espacios terapéuticos saludables que permitan acceder satisfactoriamente a los procesos de simbolización en las situaciones de pobreza en la que viven. Este trabajo constituyó la oportunidad para aportar nuevas formas clínicas de intervención en problemas de aprendizaje en Santiago del Estero, ello favorecerá la apertura a modalidades más heterogéneas y singulares que les permitan conectarse con el mundo.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez, P. y Grunin J. (2010) “Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización”. En Revista Universitaria de Psicoanálisis, Año 2010, Nro. 10. pp. 15-34.

Alvarez, P. (2010) “Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización”. Buenos Aires, Teseo.

Bleichmar, S. (1984) “En los orígenes del sujeto psíquico. Buenos Aires. Amorrortu

Bo, T. (2008) “Intervenciones”, en Tratamiento de los problemas en el aprendizaje”. Wettengel, Luisa. Prol, Gerardo (compiladores) Ediciones Novedades Educativas.

Green, A. (1996) La metapsicología revisitada. Buenos Aires. Eudeba

Green, A. (2007) “Jugar con Winiccott”. Buenos Aires. Amorrortu.

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2010) Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico, en: Anuario de Investigaciones Vol. XVII.

Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013) Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires, Eudeba.

Sverdlik, M. (2010) “La creación del pensamiento en los orígenes”. Buenos Aires. Teseo.

Urribari, F. (2010) Prefacio en: La creación del pensamiento en los orígenes”. Buenos Aires. Teseo.

NIÑOS GRANDES, NÚMEROS GRANDES: ESTRATEGIAS DE COMPARACIÓN DE MULTIDÍGITOS

Zacañino, Liliana; Wolman, Susana; Ponce, Augusto Héctor; Pivarc, Paula
UBACyT, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este trabajo se presentan algunos resultados de una investigación en curso sobre los conocimientos que los niños elaboran acerca del Sistema de Numeración. Se trata de un estudio exploratorio que examina de qué manera escolares de 2º ciclo de la escuela primaria articulan la denominación de los números con su escritura en cifras cuando enfrentan numerales que exceden el rango planteado por la enseñanza para el grado en el que se encuentran. En este trabajo nos abocaremos sólo a una de las situaciones que se le proponen a los niños: la comparación numérica y nos referiremos solo escolares de 4° y 5° grado. A partir de los argumentos que brindan los niños al comparar numerales hemos detectado cómo algunos de ellos aplican criterios ya construidos hace tiempo con números más pequeños. Podemos establecer que muchas veces las reglas de acción que despliegan están vinculadas a lo que ya aprendieron de los números más pequeños, pero que al emplearlas en un rango numérico mayor no siempre comprenden los fundamentos de las regularidades que elaboraron. Las hipótesis elaboradas tempranamente se reactualizan frente a los "números grandes" interactuando con los saberes que ya han construido en sus años de escolaridad.

Palabras clave

Sistema de numeración, Conocimiento numérico, Números grandes, Aprendizaje numérico, Comparación

Abstract

OLDER CHILDREN, LARGE NUMBERS: COMPARISON OF STRATEGIES IN MULTIDIGIT NUMBERS

This paper presents some of the results of an ongoing research on the knowledge that children construct about Numbering System. This is an exploratory study that examines how children from 2nd cycle of primary school relate the name of the numbers to their writing in digit when they confront numerals beyond the range proposed by teaching in each grade. In this paper we will focus only one of situations that are proposed to children: numerical comparison and refer it only to children in 4th and 5th year. Given the arguments that provide children when they compare numerals, we have detected how some of them apply criteria that they had constructed working with smaller numbers. We can establish that the action rules they often use are linked to what they learned from the smaller numbers, but at the moment to use them in larger range number they do not always understand the basics of the regularities they have produced. The hypotheses earlier elaborated are renewed in the context of large numbers interacting with the knowledge they have already built in their previous years of schooling.

Key words

Numbering system, Numerical knowledge, Large numbers, Numerical learning, Comparing numbers

Introducción

El propósito de esta comunicación es presentar un avance de los resultados de una investigación[i] que se está desarrollando actualmente. La misma se apoya en estudios realizados por nuestro equipo -a lo largo de más de quince años- donde hemos establecido un conjunto de ideas y progresiones en los conocimientos que los niños elaboran acerca del Sistema de Numeración.

Se trata de un estudio exploratorio que examina de qué manera escolares de 2º ciclo de la escuela primaria[ii] articulan la denominación de los números con su escritura en cifras cuando enfrentan numerales que exceden el rango planteado por la enseñanza para el grado en el que se encuentran.

Estudios previos (Sinclair y Scheuer, 1993; Lerner, Sadovsky y Wolman, 1994; Sinclair, et al 1994, Scheuer, et al 1995, Terigi, 1992; Brizuela, 2001 Alvarado, 2002; Wolman y Ponce, 2010; Zacañino, 2011) han permitido establecer un conjunto de conocimientos que los niños elaboran en el aprendizaje del sistema de numeración. En la actualidad, nos proponemos explorar qué hipótesis respecto de las escrituras numéricas desarrollan los niños/as, que cursan el segundo ciclo de la educación primaria, cuando ya dominan un rango importante de la serie y, por otro lado, nos planteamos analizar estas hipótesis en términos de progresiones o novedades respecto de los conocimientos infantiles ya estudiados. En otras palabras, nos interesa indagar en qué medida el abordaje de números cuya lectura y escritura estos niños aún no dominan reactualiza las hipótesis que reportan los estudios sobre niños que están accediendo a los primeros aprendizajes sobre el SN y si la ampliación del rango numérico permite la aparición de nuevas hipótesis que no pueden expresarse en el trabajo con números más pequeños. [1]

El proceso de obtención de datos se realiza a través de entrevistas que se conducen según los requerimientos del método clínico-crítico, en las que se proponen situaciones de escritura[iii], lectura y comparación de números. **En este trabajo nos abocaremos sólo a una de situaciones que se le proponen a los niños: *la comparación numérica* y nos referiremos solo a los niños de 4° y 5° grado.**

En el fragmento de la entrevista dedicado a la comparación de números se presentan a los niños sucesivamente tarjetas con dos numerales separados por un espacio en blanco y se les solicita en cada caso que indiquen el mayor (cuál vale más/ cuál es mayor) *A* partir de su respuestas (sean correctas o no), el entrevistador propone contraargumentaciones, para evaluar la solidez de sus ideas. No se refiere a los numerales por sus nombres y tampoco se pide al niño la lectura de los mismos.

Para enmarcar la relevancia de los resultados que vamos a presentar consideramos pertinente abordar inicialmente dos cuestiones: reseñaremos brevemente algunas características del sistema de numeración como objeto de conocimiento y también haremos una breve referencia a las investigaciones mencionadas que surgen al notar las dificultades recurrentes de los niños en el acceso al sistema de numeración y su falta de comprensión de los principios de

composición del sistema.

Acerca del sistema de numeración (SN):

La numeración escrita constituye una de las creaciones más importantes del hombre: forma parte de la historia de la cultura y constituye una herramienta ampliamente utilizada. En tanto objeto de uso social, la numeración escrita ofrece abundantes y variadas ocasiones de interacción, porque es un objeto cultural que está presente en el mundo social.

Sin embargo el SN tal como lo conocemos es un objeto complejo y opaco: en primer lugar, porque está compuesto por una serie de cifras que no guardan ninguna semejanza con las cantidades representadas; en segundo lugar -y sobre todo- porque permanecen implícitas las reglas de composición que es necesario desentrañar para su comprensión. En efecto, en nuestro sistema de numeración cada una de las cifras de una escritura numérica constituye el coeficiente y es su posición dentro de un numeral la que indica la potencia de la base por la cual debe multiplicarse. A su vez, no solo queda oculto el hecho de que hay en juego multiplicaciones en las que interviene cada cifra, sino que el otro factor de esas multiplicaciones -las potencias de diez- no se expresa de manera escrita, se infiere de la posición de las cifras. Es necesario develar esta organización para comprender acabadamente el funcionamiento del sistema.

La organización posicional del sistema presenta algunas ventajas relativas a la economía de la notación y a la facilidad de ciertas operaciones. Sin embargo, simultáneamente, esta economía oscurece las posibilidades de acceso a las reglas de su funcionamiento a quienes se acercan a este objeto.

Acerca de las hipótesis de los niños pequeños con números "pequeños"

Desde hace ya más de 20 años distintos estudios -entre ellos varios de nuestras propias indagaciones- se preguntan sobre cómo se aproximan los niños al SN qué ideas podrían elaborar a partir de su contacto cotidiano con la numeración escrita. Nuestras investigaciones buscan conocer qué aspectos del SN los niños consideran relevantes, los problemas que enfrentan, las soluciones que construyen, etc.

No presentaremos todas las ideas detectadas sino los resultados de una de las situaciones experimentales que se propuso en nuestro primer estudio: comparación de números. Esta situación fue diseñada con el propósito de verificar una suposición inicial: que los niños construían tempranamente criterios para comparar números. *"Pensábamos que -mucho antes de sospechar la existencia de centenas, decenas y unidades- alguna relación debían establecer entre la posición de las cifras y el valor que ellas representan*" (Lerner, et al 1994:99) Los datos recogidos permitieron detectar ideas originales en niños que cursaban preescolar y primer grado.

Una de ellas es que los niños muy tempranamente establecen una clara relación entre la cantidad de cifras y la magnitud del número. Al comparar numerales que diferían en su cantidad de cifras este criterio es el que empleaban para establecer cuál era el mayor.

Al comparar numerales de igual cantidad de cifras, los niños utilizan un criterio a través del cual se evidencia que han descubierto que la posición de las cifras cumple una función relevante en el SN aunque todavía desconozcan las razones que originan esta característica. Considerar la posición de las cifras como criterio de comparación, expresada como *"el primero es el que manda*", les permite afirmar que 42 es mayor que 19 porque 4 es mayor que 1. Cabe señalar que estos criterios construidos por los niños funcionan aun cuando ellos desconozcan la denominación convencional de los números que están comparando.

Es indudable que la elaboración de criterios de comparación -cómo los conciben, cómo los generalizan, qué conflictos deben afrontar- constituye un paso relevante en la aproximación a la comprensión de la numeración escrita porque *"(…) para comparar cantidades representadas por escrituras numéricas, los niños elaboran criterios que funcionan como reglas de acción que les permiten establecer cuál de las dos notaciones representa un número mayor.[…] El establecimiento de estas regularidades, […] se concibe como una condición necesaria para que los niños comiencen a reflexionar sobre ellas, a preguntarse por aquello que está más oculto en nuestro nada transparente sistema de numeración, a reconstruir las razones que explican las reglas establecidas.* (Lerner, 2005:148; 149)

Los criterios de comparación en niños grandes con números "grandes:"

Actualmente nos preguntamos qué sucede con las ideas antes mencionadas cuando el rango de números está un poco más allá de los que los niños de 4° y 5° grado frecuentan en la enseñanza.

Cabe reconocer que los "números grandes" no tienen mucha presencia en el medio socio-cultural ni los usuarios tratamos con frecuencia con ellos. Cuando aparece este rango de números en medios gráficos - que por lo general no tiene como destinatarios a los niños- estos se escriben de manera "poco respetuosa" con lo numérico y no siempre de la misma forma. Por ejemplo 240.000 millones y 65 mil millones (nótese que en un caso se escriben los miles con letras y en el otro se colocan los ceros correspondientes). Otras veces encontramos 2,5 millones introduciendo una expresión no habitual en los números naturales. Todo esto hace pensar que la interacción con este tipo de números es menos frecuente que con los números menores que tienen mucha más circulación en el medio y con los que los niños (y también los adultos) operan frecuentemente. (Wolman, Ponce, Pivarc, Zacañino; 2013)

Tal vez por la menor interacción con estos números, por las diversas maneras de escribirlos, por las irregularidades propias de la designación de notaciones mayores que el mil[iv] o por el particular recorrido que siguen los niños mientras intentan comprender este hermético objeto de conocimiento, es que los modos de interpretar o de anotar o de comparar "números grandes" no parecen derivar de una generalización a partir de los conocimientos ya elaborados para un rango menor de la serie, sino que por el contrario dan lugar a un esfuerzo cognitivo considerable y a una serie de ideas originales por parte de los niños.

En este apartado, como mencionamos, nos referiremos sólo a los fragmentos vinculados con las situaciones de comparación de numerales en niños de 4º y 5º grado.[v] Se les ha solicitado a los niños que establezcan cuál es el mayor de dos números de igual cantidad de cifras donde el menor de los que se ofrece presenta muchos nueves, por ejemplo entre 42.100.036 y 29.999.999. También indagamos con números que presentan los mismos numerales en distintas posiciones: 2.260.000 y 2.026.000[vi].

A partir de las respuestas y argumentos dados por los niños, podemos afirmar que los criterios mencionados para números pequeños, siguen teniendo presencia a la hora de comparar números con mayor cantidad de cifras.

Todos los niños entrevistados han podido señalar el número mayor al comparar 2.260.000 y 2.026.000. La mayor cantidad de dudas -y algunas respuestas erróneas- las hemos registrado entre alumnos que cursan 4to grado al comparar 42.100.036 - 29.999.999. En estos casos señalan al 29.999.999 como mayor, justificando su error por la acentuada diferencia entre los valores absolutos de las cifras de uno y otro numeral. Así, **Ximena** (4to) cuando compara dos mi-

llones doscientos sesenta mil y dos millones veintiséis mil, lo hace correctamente, sin aludir a su nombre convencional, basándose en la comparación de las cifras una a una comenzando por la izquierda, dando cuenta así que el orden en que se comparan las cifras es importante. Esta niña no logra sin embargo indicar correctamente el mayor entre 42.100.036 - 29.999.999; elige a este último '*porque tiene muchos nueves'*. Lo mismo le sucede a **Camila** (4to) quien también basándose en los nueves indica a 29.999.999 como mayor. Afirma: *'acá es más grande (42) y acá es más chico (29), pero los otros dos de acá (999.999) son más grandes y los de acá son más chicos (100.036)* segmentando el número en partes determinadas por la presencia de los puntos y abordando la comparación de estos números como yuxtaposiciones de las partes que lo componen. A pesar de reconocer que la primera parte del número es más grande, la presencia de tantos nueves la lleva a elegir incorrectamente.

Otros niños, dudan frente a estos números. Por ejemplo, **Lucas,** (4°), también es 'tentado' en primera instancia por la gran cantidad de nueves, pero luego puede revertir su elección reconociendo '*me confundí (…) porque este tiene 42 y este tiene 29 y ahí ya te das cuenta que es más grande'*. A **Franco** (4to) también le traen dudas tantos nueves y decide asegurarse que ambos números tienen la misma cantidad de cifras. Luego de contarlas determina que 42.100.036 es el mayor diciendo: *"Porque creo que el número más primero tiene que ser mayor y tiene que tener más números"*. Si bien junta dos criterios en su argumentación, es clara la referencia a que el primero tiene que ser mayor.

Vemos que se renueva con estos números una cuestión que se presenta también con niños pequeños: el criterio de comparación basado en la posición de las cifras no se construye de una vez y para siempre ya que su generalización requiere la superación de algunos obstáculos: por ejemplo, el valor absoluto de las cifras que puede hacer dudar de la validez de un criterio que se considera válido para muchos otros casos. En estos casos es claro que aun habiendo comparado exitosamente otros números grandes, no están en juego allí las razones que lo originan.

Otros niños de 4° y todos los de 5° parecen, por el contrario, no ceder ante la alta presencia de los nueves y así nos lo explica **Anabel** (5to) '*porque a pesar de que este tiene todos nueves, hay mayores que dos millones,* (sic) *y este (42.100.036) empieza con uno mayor que dos millones, empieza con cuarenta y dos que es más grande que veintinueve'*. Es claro que Anabel todavía presenta algunas dificultades para denominar correctamente estos números: dice dos millones para veintinueve millones, sin embargo esto no le impide señalar el mayor. Anticipando que los nueves ofrecen oportunidad de confusión, **Mayra (**5to), explica que uno puede llegar a pensar que '*solo porque tiene nueves es mayor pero también me fijé en el otro, en la centena, decena y unidad de millón,* (sic) *cuáles tiene (…) Pero los números que están adelante o la centena, decena de millón son lo que diferencia la cantidad que hay acá'*

Ahora bien, una análisis que se impone gira en torno de los argumentos que dan los niños sobre todo cuando señalan correctamente el número mayor como es el caso de la mayoría de los niños de la muestra.

Nos encontramos con argumentos que apelan al orden en que se presentan las cifras: "*viene más adelante/ antes/ después/ atrás/ segundo/ último/ primero* Por ejemplo, **Franco** (4to) nos dice al comparar 2.260.000 - 2.026.000 que el primero de los números es el mayor '*Porque los dos están iguales*, [se refiere a la primera cifra] *tienen los mismos números, pero ayudan los segundos'* Justifica su elección reconociendo que ante el caso de compartir la misma cifra al inicio, se busca en la segunda mostrando así, la importancia otorgada al lugar que ocupa cada cifra.

Tomas (4to) al comparar 42.100.036 - 42.300.036 argumenta "*primero hay que fijarse en el primero. Si es igual, en el segundo. Y acá es igual el primero. Entre trescientos y cien miro y así el más grande es ese* (señala 42.300.036). Lo mismo sucede con la explicación de Lucas que ya hemos mencionado.

Se advierte por dichos argumentos que los niños están empleando una regla de acción válida para comparar números de la misma cantidad de cifras que puede desplegarse sin dominar las razones que las explican.

Otros niños justifican mencionando el "nombre" de la posición de la cifras. En palabras de **Damián** (5to), que elige correctamente al mayor '*Hay un cero en la centena de mil -para 2.026.000-, hay un cero y en la otra no'*. Es un argumento que deja dudas, pero es un reconocimiento de que el cero ocupa un lugar en la centena de mil.

Martina (4to) afirma: '*Este tiene doscientos más que este. Porque este es dos millones doscientos sesenta mil y este es dos millones veintiséis mil. Y este tiene doscientos mas que este'*. Es claro que Martina marca una diferencia refiriéndose al valor de la cifra, (el dos de doscientos sesenta mil frente al cero que antecede 26.000) no a la diferencia cuantitativa existente entre los dos números; claro que no lo dice así, porque no dice doscientos **mil.** Tal vez no lo sepa, o tal vez le parezca que alcanza con decir solo doscientos, pero no se puede negar que está haciendo algo más que aplicar una regla, está apelando al valor de la cifra en determinado lugar lo que mostraría una aproximación a la comprensión de lo que ésta representa.

De manera similar, **Mayra**, (5°) al comparar 2.260.000 - 2.026.000, justifica su elección diciendo, "*Porque este es dos millones veintiséis mil y este es dos millones doscientos sesenta mil. Doscientos sesenta mil supera a veintiséis"* Mayra compara los números descartando los millones porque ya sabe que son los mismos para los dos números lo que la lleva a comparar el fragmento de los cien miles.

Es claro que no son las razones las que explican su éxito en la comparación, razones que están ocultas en el sistema, pero sin duda sus respuestas son aproximaciones a lo conceptual, diferentes a la aplicación de una regla de acción o una regularidad descubierta en el sistema.

Intentamos mostrar que la estrategia de comparación de números de igual cantidad de cifras se reactualiza con estos números más grandes y es mayoritariamente exitosa en niños mayores cuando tratan con escrituras de multidígitos. Los argumentos que brindan varían de aquellos dados por los niños más pequeños ya que pueden comenzar a justificar su elección remitiendo a algunas propiedades del sistema que aprendieron y tal vez sistematizaron a lo largo de su escolaridad.

A manera de conclusión

A partir de los argumentos que ofrecen los niños al comparar numerales hemos detectado que aplican criterios ya construidos hace tiempo con números más pequeños Podemos establecer que muchas veces las reglas de acción que despliegan están vinculadas a lo que ya aprendieron de los números más pequeños, pero se observa que no siempre este empleo está acompañado por los fundamentos de las regularidades que elaboraron. Sin embargo la mayoría de los casos resueltos positivamente están vinculados, aún en números que no conocen, con haber construido ese criterio y ampliarlo a lo largo de la serie; la apelación al valor relativo en los argumentos puede deberse a lo que se fue aprendiendo durante la escolaridad. Parece que estas hipótesis que aparecen tan tempranamente se reactualizan acá, interactuando con los saberes que ya

han construido en sus años de escolaridad.
Sabemos (Piaget, 1974) que existe distancia entre tener éxito -en nuestro caso en la resolución de esta tarea- y comprender las razones de ese éxito. …" *en términos de éxitos elementales encontramos constantemente el retraso de la conceptualización sobre la acción, lo que muestra la autonomía de esta última" (Pág 232).*
Tal vez se podría decir en nuestro caso que los niños mayoritariamente tienen éxito en esta tarea, y algunos de ellos llegan a esgrimir argumentos que se aproximan al valor de posición, pero que no alcanzan a constituir razones que explican sus respuestas. Parecen más bien en camino…

NOTAS

[1] Por ejemplo, las ideas de los niños sobre los puntos. (Wolman, S.; Ponce, H. 2013)

[i] Este estudio se enmarca en el proyecto de investigación "El aprendizaje del sistema de numeración en la escolaridad primaria. Estudio comparativo de las conceptualizaciones infantiles en secciones simples y múltiples de 1er ciclo y estudio exploratorio en 2do ciclo". Dirigido por Flavia Terigi, Codirigido por Susana Wolman. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Programación UBACyT 2011-2014

[ii] En Argentina el 2º ciclo abarca 4º, 5º y 6º grado de la escuela primaria

[iii] Los números que se les solicita escribir van de los miles a los cien miles y luego otros de millones.

[iv] Guitel (1975) menciona lo que ha sido una de las dificultades de la numeración hablada en la historia del SN… "*era conveniente, en efecto, nombrar solamente todos los números inferiores a la base, la base y las potencias sucesivas de la base. Parece, en lo que concierne a estas últimas, que las capacidades inventivas de la humanidad han sido bastantes pobres […] En numeración decimal, mil ha sido a menudo un nivel importante. Cuando se ha querido ir más allá de mil es probable que se contara por millares considerando mil como "la gran unidad" lo que explica que en lugar de decir una miríada se haya adoptado diez mil, introduciendo así una detestable irregularidad que sufrimos todavía". […] "Lo esencial era tratar cada potencia de la base como una unidad nueva"* Esta cuestión, como todos sabemos, no ha sucedido y a partir de mil, reiteramos diez mil y cien mil. Lo mismo sucede con los millones. Esta irregularidad en las denominaciones provoca algunas dificultades cuando se los está tratando de aprender haciendo por ejemplo, que algunos niños consideren el número diez mil como millón.

[v] Hemos decidido no contemplar los datos relevados en las entrevistas de 6º grado en el presente trabajo.-

[vi] En el momento de la entrevista pueden plantarse otros pares.

BIBLIOGRAFIA

Alvarado, M. (2002) La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético. Tesis de Doctorado en Ciencias no publicada, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Brizuela, B. (2001) Children's ideas about the written number system. Ph, D. Thesis presented to the Faculty of Graduates School of Education of Harvard University

Lerner, D., Sadovsky, P. y Wolman, S. (1994) El sistema de numeración: un problema didáctico. En C. Parra e I. Saiz, Didáctica de Matemática (pp. 95-184) Buenos Aires: Paidós.

Lerner, D. (2005) ¿Tener éxito o comprender? Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración. En M. Alvarado y B. Brizuela (Comps.), Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia (pp. 147-197) México: Paidós.

Piaget, J. (1974) Reussir et comprendre. Paris Presses Universitaires de France.

Ponce, H. y Wolman, S. (2010) Numeración oral, numeración escrita. Tres perspectivas de análisis que abordan esta relación. Educación, Lenguaje y Sociedad 7, 207-226. Universidad Nacional de La Pampa. Miño y Dávila Editores

Scheuer, N., Bressan, A., Bottazzi, C. y Canelo, T. (1995) Este es más grande porque… o cómo los niños comparan numerales. En Revista Argentina de Educación Nº 24. A.G.CE Argentina

Sinclair, A., Tieche-Cristinat, C. y Garin, A. (1994) "Comment l'enfant interprète-t-il les nombres écrits á plusieurs chiffres?", en M. Artigue, R. Gras, C. Laborde y P. Tavignot (eds.) Vingt ans des mathématiques en France. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Terigi, F. (1992) Psicogénesis del sistema de numeración: estado de la cuestión, perspectivas y problemas. En Revista Argentina de Educación Año X Nº 17 A.G.C.E. Argentina

Wolman, Ponce, Pivac y Zacañino: "Interpretación y producción de numerales de varias cifras en alumnos de primaria". Ponencia en el Seminario Internacional: procesos simbólicos en dominios específicos de aprendizaje organizado por el Centro regional universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y la facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Bariloche, 20 y 21 de marzo de 2013

Wolman, S., Ponce, H. (2013) Relaciones entre la escritura de números y su designación oral: el uso de puntos en niños que ya dominan un rango importante de la serie. En C. Broitman (compiladora) Matemáticas en la escuela primaria [1] números naturales y decimales con niños y adultos. Buenos Aires: Paidós

Zacañino, L. (2011) Las notaciones numéricas en contextos de uso diferentes. Tesis de Maestría. Maestría Psicología Educacional. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

POSTERS

DISEÑO BLENDED LEARNING. CAMBIOS EN LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A PARTIR DE UNA MAYOR HIBRIDACIÓN ENTRE EL AULA TRADICIONAL Y VIRTUAL

Borgobello, Ana
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET - Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Resumen
La enseñanza con entornos web es una práctica de cada vez más frecuencia en combinación con las clases tradicionales cara-a-cara. En este trabajo se analizan los resultados de cuestionarios de opinión aplicados a estudiantes de dos grupos de una materia de nivel universitario. Los dos casos analizados cursaron la materia en 2010 y 2011 respectivamente, tuvieron los mismos docentes en teóricos y prácticos, idéntico horario de cursado, cargas horarias y de trabajos tanto presenciales como a través de la plataforma virtual. El cambio observado fue la incorporación de un docente en el segundo caso analizado al uso de la plataforma, es decir, en el primer año trabajó sólo un docente online mientras que en el segundo lo hicieron dos. Resulta interesante que en tres preguntas de las respondidas por los estudiantes al cuestionario se presentan diferencias significativas: cantidad y calidad de los trabajos prácticos y claridad de las explicaciones docentes. Entre los grupos no se hallaron diferencias significativas en relación a los hábitos relacionados a las TIC ni a la percepción de dificultades y uso de Moodle. Los resultados se discuten en torno al concepto de comunidad docente, borramiento de las diferencias entre enseñanza tradicional e híbrida, entre otros.

Palabras clave
Nivel universitario, Blended-Learning, Aulas híbridas, TIC, Percepciones, Comunidad

Abstract
BLENDED LEARNING PEDAGOGICAL DESIGN. PERCEPTION CHANGES FROM MORE HYBRIDATION FACE-TO-FACE AND VIRTUAL CLASSES AT UNIVERSITY LEVEL
Teaching with web environments is a practice increasingly often in combination with traditional face-to-face classroom. We analyze in this presentation the results of opinion surveys of students in two groups at university level. The two cases analyzed were 2010 and 2011. They had the same teachers and identical schedule, both face-to-face and online. The observed change was the addition of a professor to Moodle use in the second case analyzed, that is, in the first just one professor used it, while in the second they did it both of them. Interestingly, in three questions of the survey the students answered significant differently: quantity and quality of practical work and clarity of the teachers' explanations. Among the groups we found no significant differences in the ICT related habits or the perception of difficulties and use of Moodle. The results are discussed from the concept of teaching community and blurring the differences between traditional and hybrid education, among others.

Key words
University level, Blended-Learning, Hybrid classes, ICT, Perceptions, Community

BIBLIOGRAFIA

Blázquez Entonado, F. & Alonso Díaz, L. (2009) Funciones del profesor de e-learning. Pixel-Bit Revista de Medios y Educación, 34, 205-215.

Marín Díaz, V. & Maldonado Berea, G.A. (2011) El alumnado universitario cordobés y la plataforma virtual Moodle. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 38, 121-128.

Van de Vord, R. & Pogue, K. (2012) Teaching Time Investment: Does Online Really Take More Time than Face-to-Face? The International Review of Research in Open and Distance Learning, 13(3), 132-146.

Waddoups, G.L. & Howell, S.L. (2002) Bringing online learning to campus: The hybridization of teaching and learning at Brigham Young University. International Review of Research in Open and Distance Learning, 2(2).

Worley, W. & Tesdell, L. (2009) Instructor time and effort in online and face-to-face teaching: Lessons learned. IEEE Transactions on Professional Communication, 52, 138-151.

BULLYING EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Costa, Diana Stella Maris
Universidad Argentina de la Empresa

Resumen

La particularidad del fenómeno del "bullying" se refiere al mantenimiento reiterado de relaciones desequilibradas de poder entre sujetos que comparten el mismo entorno, estableciéndose dinámicas de dominación y sumisión: agresiones de quienes tienen el poder hacia quienes son sometidos al rol de víctimas. El objetivo de este estudio es analizar, desde la perspectiva de los adolescentes, el rol y la respuesta de los adultos (padres, profesores) ante la situación de bullying. Se utilizó el Cuestionario Autoadministrable de Bullying/ VictimOlweus (versión en español, Resett, 2010, 2011) que mide problemas en relación a agredir/ser agredido durante los últimos meses. Participantes: 552 adolescentes, varones y mujeres, entre 13 a 16 años de edad, de colegios secundarios privados de Buenos Aires (Argentina). Se discuten los resultados a partir de los hallazgos en estudios previos y se interpretan teniendo en cuenta los modelos teóricos considerados.

Palabras clave
Bullying, Acoso escolar, Adolescentes, Argentina

Abstract

BULLYING

The particularity of "bullying"phenomenon refers to repeated maintenance of unbalanced power relationships between individuals who share the same environment, establishing dominance and submission dynamics: aggression from those in power towards those subjected to the role of victims.The aim of this study is to analyze the role and response of adults (parents, teachers) towards bullying from the adolescents' perspective. Self-administered Questionnaire Bullying / Victim Olweus (Spanish version, Resett, 2010, 2011) which measures problems in relation to attack / be attacked in recent months was used. Participants: 552 adolescents, men and women, between 13-16 years old, who attend secondary schools in Buenos Aires (Argentina). Results are discussed from the findings in previous studies and interpreted taking into account the theoretical models considered.

Key words
Bullying, School violence, Adolescents, Argentina

BIBLIOGRAFIA

Cava, M.J. (2011) Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. Psychosocial Intervention, 20(2), 183-192.

Cerezo, F. & Ato, M. (2010) Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. Anales de Psicología, 26(1), 137-144.

Fitpatrick, S. & Bussey, F. (2011) The Development of Social Bullying. Aggressive behavior, 37, 177-192.

Furlán, A., Pasillas Valdez, M.A., Spitzer, T.C. & Gómez Nashiki, A. (2010) Violencia en centros educativos (Noveduc Ed.).

Garaigordobil, M. & Oñederra, J.A. (2010) Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. European Journal of Education and Psychology, 3(2), 243-256.

García, J. & Orellana, M.C. (2008) Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: el papel del género y el curriculum escolar. European Journal of Education and Psychology, 1(2), 41-55.

Loveland, M.J., Lounsbury, J.W. Welsh, D. & Buboltz, W.C. (2007) The validity of physical aggression in predicting adolescent academic performance. British Journal of Educational Psychology, 77, 167-176.

Martiñá, R. (2007) Bullying. In Troquel (Ed.), La comunicación con los padres. Buenos Aires.

Mateor, V.F., Soriano Ferrer, M. & Godoy Mesas, C. (2009) Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. Escritos de Psicología, 2, 209-218.

Méndez, I. & Cerezo, F. (2010) Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. European Journal of Education and Psychology, 3(2), 209-218.

Murphy, S. (2011) The relationship between Bullying Roles and Children's Everyday Dyadic Interactions. Social Development, 20(2), 272-293.

Olweus, D. (2006) Conductas de acoso y amenaza entre escolares (Alfaomega Ed.).

Romera Félix, E.M., Del Rey Alamillo, R. & Oterga Ruiz, R. (2011) Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. Psicothema, 23(4), 624-629.

ANÁLISIS CASUÍSTICO DE LA INSERCIÓN DE SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN EXTERNA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Dominino, Martín
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET - Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Resumen

Los contextos de enseñanza-aprendizaje universitarios poseen un alto nivel de especialización y conceptualización cognitiva. Por dicho motivo el registro oral resulta insuficiente y el docente, en muchos casos, utiliza explícitamente Sistemas de Representación Externa (SRE), que apelan a la escritura, la representación gráfica-espacial y la imagen. El objetivo de este trabajo fue analizar la estructura y uso de estos SRE en vistas de la construcción de un tema curricular de carácter científico. El tema analizado corresponde a una Unidad Didáctica Completa denominada "Niveles de Organización de la materia viva" perteneciente al programa de la materia Biología de la carrera de Ciencias Agrarias (Universidad Nacional de Rosario). Las clases fueron registradas en audio y video. El análisis casuístico cualitativo de los datos indicó que la enseñanza de este tipo de disciplina (Biología) requiere un número cada vez mayor de SRE conforme se avanza secuencialmente en la profundización conceptual de los contenidos. Por otro lado, se evidenció que estos SRE difieren en su estructura de acuerdo al momento específico de uso dentro de la secuencia pedagógica.

Palabras clave

Sistemas de representación externa, Tipos de conocimiento, Enseñanza universitaria

Abstract

EXTERNAL REPRESENTATION SYSTEM - KNOWLEDGE TYPES - UNIVERSITY TEACHING

Teaching and learning university contexts have a high level of specialization and cognitive conceptualization. In this context, verbal recording is insufficient to successful teaching. In this sense, in many cases, the teacher uses External Representation System (ERS), for example, writing, graphic representation and image-space. This study aimed to analyze the structure and use of these ERS in view of building a scientific curriculum topic. The subject analyzed corresponds to a complete teaching unit called "Levels of organization of living materia" (Biología-Facultad de Ciencias Agrarias-Universidad Nacional de Rosario). The classes were audio and video recorded. The qualitative data analysis suggested that teaching requires an increasing number of ERS as it progress sequentially on the conceptual understanding content. Furthermore, it was shown that these ERS differ in structure according to specific time of use within the teaching sequence.

Key words

External representation system, Knowledge types, University teaching

BIBLIOGRAFIA

Cole, M. y Engeström, Y. (1993) Enfoque histórico-cultural de la cognición. En G. Salomon (Comp), Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas (23-74) Buenos Aires: Amorrortu.

Coll, C. y Onrubia, J. (1993) El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 1(2), 241- 249.

Coll, C. y Sánchez, E. (2008) Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. Revista de Educación, 346, 15-32.

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. Revista de Educación, 346, 33-70.

Martí, E. (2003) Representar el mundo externamente. Madrid: Machado Libros.

Perkins, D. (2001) La escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.

Postigo, Y., Pérez Echeverría, M. y Marín Oller, C. (2010) ¿Cómo usan y comprenden los gráficos los estudiantes universitarios? Revista IRICE, 21, 81-94.

EXPERIENCIA EN LA REALIZACIÓN DE TALLERES DE HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑAS Y NIÑOS CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Genise, Gabriel; Hunter Watts, Vanesa

Resumen

Se presenta una modalidad de trabajo para propiciar el desarrollo de las habilidades sociales en niñas y niños con trastorno generalizado del desarrollo. El entrenamiento en habilidades sociales ha sido ampliamente utilizado en el contexto escolar dado que sería el primer lugar donde se presentan conflictos que exceden el marco familiar. Se utilizaron de base los aportes de Moyes (2011) como técnicas visuales para propiciar su desarrollo, el entrenamiento en habilidades sociales propuesto por Kendal (1985) e intervenciones del modelo conductual. Se está trabajando en encuentros semanales de 90 minutos aproximadamente, con un total de 22 niños divididos en dos sub grupos de 11 niños cada grupo y un grupo de 12 niñas estudiantes de la escuela de educación especial San Martín de Porres. Se hace especial hincapié en los aspectos considerados como problemáticos en el área de interacción social en personas con TGD según la literatura científica disponible: dificultad para establecer amistades, dificultad para mantener el auto control, baja capacidad para distinguir acciones socialmente inapropiadas, carencia de empatía, inhabilidad para entender las consecuencias de su comportamiento en el ambiente.

Palabras clave

Interacción, Habilidades sociales, TGD

Abstract

EXPERIENCE IN CONDUCTING SOCIAL SKILLS WORKSHOPS FOR CHILDREN WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDER AT A SPECIAL SCHOOL

We present a way of working to promote the development of social skills in children with pervasive developmental disorder. Social skills training has been widely used in the school context as it would be the first place where conflicts arise which go beyond the familiar. Base were used contributions from Moyes (2011) and visual techniques to foster their development, social skills training proposed by Kendal (1985) and interventions behavioral model. We are working on weekly meetings of about 90 minutes, with a total of 22 children divided into two sub groups of 11 children each group and a group of 12 girls students from the special education school San Martin de Porres. Special emphasis is placed on aspects considered problematic in the area of social interaction in people with PDD according to the available scientific literature: difficulty making friends, difficulty maintaining self-control, low capacity to distinguish socially inappropriate actions, lack of empathy, inability to understand the consequences of their behavior in the environment.

Key words

Interaction, Social skills, PDD

BIBLIOGRAFIA

Caballo, V. (2005) Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI Editores.

Kendall, P.C. & Braswell, L. (1985) Cognitive-behavioral Therapy for Impulsive Children . New York: Guilford Press.

Moyes, R. (2011) Visual Techniques for Developing Social Skills. Activities and lesson plan for teaching children with high - functioning autism and asperger´s síndrome. Texas. Future Horizons

Siboldi, J.E. (2011) Síndrome de Asperger y habilidades socilales: un abordaje grupal [en línea]. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Agentina, Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”. Disponible en: http:// bibliotecadigitial.uca.edu.ar/repositorio/tesis/sindrome-asperger-habilidades-sociales-abordaje.pdf

Leaf, R. & McEachin, J. (1999) Esperanzas para el autismo. Dificultades de comportamiento y aprendizaje. Cartagena, Colombia. Fundación E.S.C.O.

Leaf, R. & McEachin, J. (2008) Esperanzas para el autismo. Un trabajo en progreso. A work in progress. Buenos Aires, Rincón Especial.

ELABORACIÓN DE CONSENSOS EN TRÍADAS SEGÚN EL TIPO DE TAREA

Peralta, Nadia
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET - Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Resumen
Los resultados que se exponen forman parte de una investigación denominada "La influencia del tipo de tarea y tamaño del grupo en la elaboración de consensos sociocognitivos". Con el objetivo de conocer si existe relación entre el tipo de tarea que se emplea, el tamaño del grupo y los tipos de consensos a los que se llega, se desarrolló un diseño cuasi-experimental en el que 10 tríadas, cada una conformada por dos sujetos con la misma forma de resolución de la actividad y uno con una resolución opuesta, debían realizar 4 tareas diferentes: lectura de tablas, explicación de un fenómeno físico, explicación de un fenómeno social y decisión en una situación dilemática. Estas interacciones fueron grabadas para el análisis en el que se detectaron los tipos de consensos logrados (relacional o sociocognitivo). Los resultados demuestran que en las tríadas se generan contextos de mayoría y minoría, por lo tanto serían proclives a consensos relacionales, sin embargo, en tareas vinculadas a posiciones personales las resoluciones se basan en la argumentación, llevando a consensos sociocognitivos. Estos resultados se comparan con los obtenidos en otra fase de la investigación en la que se trabajaron con díadas, analizando diferencias en los mecanismos de consenso.

Palabras clave
Consensos, Interacción sociocognitiva, Mayoría/minoría, Conflicto sociocognitivo

Abstract
CONSTRUCTION OF CONSENSUS IN TRIADS ACCORDING TO TYPE TASK
The results that are exposed form a part of an investigation called "Influence of task type and group size on socio-cognitive consensus elaboration". With the aim to know if relation exists between the type of task that is used, the size of the group and the types of consensus, there developed a quasi-experimental design in which 10 triads, each one shaped by two subjects with the same form of resolution of the activity and one with an opposite resolution, should make 4 different tasks: reading tables, explanation of a physical phenomenon, explanation of a social phenomenon and decision in a conflictive situation. These interactions were recorded for the analysis in which there were detected the types of consensus (relational or socio-cognitive). The results demonstrate that in the triads there are generated contexts of majority and minority, therefore they would be inclined to relational consensus, however, in tasks linked to personal positions the resolutions are based on the argumentation, leading to socio-cognitive consensus. These results are compared with those obtained in another phase of the research at which they were employed with dyads, analyzing differences in the mechanisms of consensus.

Key words
Consensus, Socio-cognitive interaction, Majority/minority, Socio-cognitive conflict

BIBLIOGRAFIA

Baker, M. (2003) Les dialogues avec, autour et au travers des technologies éducatives. L'orientation Scolaire Et Professionnelle, 32, 359-397.

Buchs, C. (2008) La distribution des informations dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs au niveau universitaire. En Y. Rouiller y K. Lehraus (Eds.), Vers des aprentissages en coopération: recontres et perspectives (pp.57- 81) Berne: Peter Lang SA.

Darnon, C., Butera, F. y Mugny, G. (2008) Des conflits pour apprendre. Saint-Martin-d'Hères: Presses Universitaires Grenoble.

Doise, W. y Moscovici, S. (1985) Las decisiones en grupo. En S. Moscovici, Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós.

Doise, W. y Moscovici, S. (1973) Les décisions collectives. En S. Moscovici (Dir.), Introduction à la psychologie sociale.

Moscovici, S. y Doise, W. (1992) Dissensiones y consensus. Paris: Presses Universitaires de France.

Paicheler, G. y Moscovici, S. (1985) Conformidad simulada y conversión. En S. Moscovici, Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós.

Roselli, N. (2007) El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación empírica. En M.C. Richaud y M.S. Ison (Comps) Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina, Capítulo 18, Tomo I, pp. 479-498. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Roselli, N. (2008) La teoría del conflicto sociocognitivo y su aplicación al cambio conceptual. 12(ntes),3, 13-14

ANÁLISIS DE DIFERENTES ESTILOS DIDÁCTICOS EN LA UNIVERSIDAD

Ventura, Ana Clara
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET - Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Resumen

Se propone analizar los estilos didácticos de docentes de diferentes comunidades disciplinares. Se diseñó un estudio descriptivo-correlacional transversal. Se realizaron 24 observaciones no-participantes de clases teóricas de diferentes ciclos académicos (inicial-medio-superior): 12 en Psicología y 12 en Ingeniería. Se empleó la clasificación de Felder y Silverman (1988): el tipo de contenido (concreto/abstracto), su tipo de presentación (visual/verbal), el tipo de participación de los estudiantes (activa/pasiva) y el tipo de exposición del docente (secuencial/global). El análisis multidimensional de correspondencias muestra que los docentes de Psicología se asocian a los estilos abstracto, verbal, global con participación pasiva de sus estudiantes. De manera opuesta, los docentes de Ingeniería se asocian a los estilos concreto, visual, secuencial con participación activa del alumnado. Esto significa que en Psicología se prefirió explicar oralmente conceptos y establecer relaciones globales entre los mismos y en Ingeniería se tendió a la aplicación y la resolución de situaciones problemáticas próximas a lo real. Estos resultados apoyan el supuesto de que los estilos de enseñanza se diferencian según el tipo de disciplina enseñada, adquiriendo relevancia para que los estudiantes puedan desarrollar estilos de aprendizaje flexibles que se ajusten al estilo didáctico predominante de cada comunidad disciplinar.

Palabras clave
Preferencias instruccionales, Aprendizaje, Comunidades disciplinares

Abstract

ANALYSIS OF DIFFERENT TEACHING STYLES AT UNIVERSITY

The aim of this study is analyzed teaching styles of teacher of different disciplinary communities. It designed a descriptive-correlational study based to 24 observations non-participants of classes from different level (early- intermediate-upper): 12 classes in Psychology and 12 classes in Engineering. It was used Felder and Silverman teaching style model (1988): content (concrete-abstract), presentation (visual-verbal), student participation (active-passive) and perspective (sequential-global). Multidimensional data analysis shows that professors of psychology are associated with abstract, verbal, global styles and passive participation of their students. On the other hand, Engineering teachers are associated with concrete, visual, sequential styles and active participation of their students. In this sense, in Psychology is preferred to orally and globally explain and relationships between concepts; in Engineering is preferred to application and solve of really problems. These results support assumption that teaching styles differ according to academic field. Discuss about the importance for students to develop flexible learning styles that matching with predominant teaching style of their professors.

Key words
Instructional preferences, Learning, Academic community

BIBLIOGRAFIA

Aguilera Pupo, E. (2012) Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. Revista Estilos de Aprendizaje, 10, 79-87.

Felder, R. & Silverman, L. (1988) Learning and teaching styles in engineering education. Engineering Education, 78(7), 674-681.

Figueroa, N. & Viglieca, M. (2006) Reflexiones sobre nuevos enfoques de enseñanza en ingeniería a partir de las experiencias con estilos de aprendizaje. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, 3(7), 32-36.

Pinelo, F. (2008) Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5(13), 17-24.

RESUMENES

INTENCIONES PARA EL FUTURO Y PROCESOS SUBJETIVOS EN JÓVENES QUE FINALIZAN LA ESCUELA SECUNDARIA

Aisenson, Diana; Polastri, Graciela Elisa; Virgili, Natalia Alejandra
Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El estudio se realiza desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación, apoyado en un enfoque teórico multidisciplinario. El objetivo es ampliar la comprensión sobre las intenciones para el futuro que en el contexto actual construyen los jóvenes que finalizan la escuela secundaria, y los procesos subjetivos que se movilizan. Mediante un abordaje metodológico cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a jóvenes de ambos sexos, en el contexto escolar. Se destaca el sentido de la experiencia escolar que construyen los jóvenes, en un trabajo de elaboración personal en el que construyen su mundo, su subjetividad en una historia particular, sus intenciones para el futuro y su autonomía. En particular cómo, construyendo sus proyectos de vida, los jóvenes se construyen a sí mismos.

Palabras clave
Jóvenes, Historia personal, Proyectos, Procesos subjetivos

Abstract

INTENTIONS FOR THE FUTURE AND SUBJECTIVE PROCESSES IN YOUTH FINISHING SECONDARY SCHOOL

The study was done from the perspective of Psychology of Guidance supported by a multidisciplinary theoretical approach. The aim of this study is to expand the understanding of the intentions for the future that build youth finishing secondary school, in the current context, and subjective processes that they mobilize. Using a qualitative methodological approach, in depth interviews were conducted with youth of both sexes, in the school context. It highlights the sense of school experience that build youth in personal development work which construct their world, their subjectivity in a particular history, their intentions for the future and autonomy. In particular how, building their life projects, young people construct themselves.

Key words
Youth, Personal history, Projects, Subjective processes

BIBLIOGRAFIA

Aisenson, D. (2002) Después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Eudeba.

Aisenson, D. (2007) Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Castorina, A.; Aisenson, D., Elichiry, N, Lenzi, A. & Schlemenson, S. (Coords.) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires: Editorial NOVEDUC. p 71-95.

Aisenson, D. et al. (2007) Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la Escuela Media. Anuario de investigaciones. Vol XIV pp.71-82

Bardin, L. (1998) L'Analyse de Contenu. Paris, PUF, 9°édition

Bauman, Z. (2003) Modernidad Líquida. Mexico :FCE.

Bosma, H.A. & Lannegrand, L. (2006) "Identity development-in-context: the school as an important context for identity development.Identity ". International journal of theory and research, 6 (1) pp 85-113 (Traducido en la DOE por la Lic. Carolina Shaferstein)

Bourdieu, P. (1998) Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo Veintiuno Editores.

Boutinet, J.P. (1990) Anthropologie du Projet. Paris : PUF, 5ªédition, 1999.

Boutinet, J.P. (1986) Historia y Proyecto. Gastón Pineau et Guy Jobert. en Histories de Vie. Tomo 2 Approches multidisciplinaires, Paris,L'Harmattan, 1989. Actes du colloque « Les histoires de vie en formation". Université de Tours. 1986 (P.157-172).Traducido por María Cristina Tenorio. ICESI. Recuperado el 7 de junio de 2011, de ttp://www.icesi.edu.co/blogs/lenguajevirtual/files/2009/02/historia-y-proyecto-jp-boutinet.PDF

Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G. (2008) « Perspectives contextuelles de l´identité ». L'Orientation Scolaire et Professionnelle. INETOP-CNAM (Francia) Vol 37, 3 (24 páginas) ISSN 0249 6739/CPPAP : 1112 B 07093.

Erikson, E.H. (1963) El problema de la identidad del yo. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, Vol V, 2-3. Montevideo: Traducido del Journal of the American Psychoanalytic Association.

Erikson, E.H. (1972) Adolescence et crise. La quête de l'identitè. Paris : Flammarion

Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine

Guichard, J. (2004) Se faire soi [Self-construction]. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 33, 499-534.

Kornblit, A.L. (2007) Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires: Editorial Biblos

Ricoeur, P. (1991) Soi même comme un autre. Paris : Seuil.

PROCESOS IMAGINATIVOS EN ADOLESCENTES EN SITUACIONES DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Alvarez, Patricia; Cantú, Gustavo
Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires

Resumen
Esta presentación se enmarca en el proyecto de investigación: Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje UBACyT 2011-14 dirigido por S. Schlemenson a cargo del equipo de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Con el objetivo de aportar nuevas herramientas de abordaje de la problemática psicopedagógica en los niños y adolescentes consultantes, este proyecto desarrolló categorías de análisis orientadas a generar mediaciones teórico-clínicas para interpretar las transformaciones simbólicas de los niños y adolescentes y sus alcances para el desarrollo de los procesos imaginativos en sus modalidades singulares de simbolización. Se elaboraron dimensiones e indicadores de análisis en cada una de las categorías propuestas. Entre ellas se destacan: ? Las formas de elaboración de sentido subjetivo en sus producciones gráficas, lectoras, discursivas y escriturales. ? Los niveles de complejidad de su actividad representativa. ? Las modalidades de circulación del afecto en las situaciones de aprendizaje. ? Los modos de elaboración de sus conflictivas psíquicas incidentes en las restricciones simbólicas de los niños con problemas de aprendizaje. Se propone incidir en el despliegue de los procesos imaginativos y reflexivos, necesarios para todo aprendizaje autónomo.

Palabras clave
Imaginación, Nuevas formas de simbolización simbólica, Subjetividad, Adolescentes

Abstract
IMAGINATIVE PROCESSES IN ADOLESCENTS IN SITUATIONS OF SOCIAL VULNERABILITY
This presentation is part of the research project: processes imaginative in the symbolic production of children and adolescents with learning disabilities UBACyT 2011-14 directed by S. Schlemenson in charge of the team of the Chair of educational psychology clinic of the Faculty of psychology of the University of Buenos Aires. In order to provide new tools of approach of the psycho-pedagogical problems in children and adolescents consultants, this project developed categories of analysis oriented to generate teorico-clinicas mediations to interpret the symbolic transformation of children and adolescents and their achievements for the development of imaginative processes in their singular modes of symbolization. Dimensions and indicators for analysis in each of the proposed categories were developed. They include: u Forms of elaboration of subjective sense in their scriptural discourse and reading, graphic productions. u Levels of complexity of its representative activity. u The modalities of circulation of affect in learning situations. u Modes of preparation of their psychic conflict incidents in symbolic restrictions of children with learning disabilities. Intends to influence the deployment of the imaginative and thoughtful, necessary processes to all autonomous learning. Original Se elaboraron dimensiones e indicadores de análisis en cada una de las categorías propuestas.

Key words
Imagination, Subjectivity, Teens

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, P. (2010) Los trabajos psíquicos del discurso. Buenos Aires, Teseo.

Aulagnier, P. (1991) La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires, Amorrortu.

Bion, W. (2006) Volviendo a pensar. Buenos Aires, Hormé.

Botella, C. y. B., S. (2003) La figurabilidad psíquica. Buenos Aires, Amorrortu.

Cantú, G. (en prensa) Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Noveduc.

Castoriadis, C. (1993) Lógica, imaginación y reflexión. El inconsciente y la ciencia. R. Dorey. Buenos Aires, Amorrortu: 21-50.

Castoriadis, C. (2005) Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Barcelona, Gedisa.

Castoriadis, C. (2008) Ventana al caos. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Cordié, A. (2003) Los retrasados no existen. Buenos Aires, Nueva Visión.

Derrida, J. (2006) La hospitalidad. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Freud, S. (1979d) La interpretación de los sueños. En J. Strachey (Ed.) Obras Completas de Sigmund Freud. (J.L. Etcheverry trad.) (Vol. V) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900)

Freud, S. (1979f) Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. En J. Strachey (Ed.) Obras Completas de Sigmund Freud. (J.L. Etcheverry trad.) (Vol. XII, pp. 217-232) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1911)

Freud, S. (1979i) La represión. En J. Strachey (Ed.) Obras Completas de Sigmund Freud. (J.L. Etcheverry trad.) (Vol. XIV, pp.135-152) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915)

Käes, R. (2010) Un singular plural. Buenos Aires, Amorrortu.

González Rey, F. (2010) "Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: una camino hacia una nueva definición de subjetividad." Universitas Psychologica 9(1) 241-253.

Green, A. (2005) Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Buenos Aires, Amorrortu.

Green, A. (2007) Jugar con Winnicott. Buenos Aires, Amorrortu.

Green, A. (2010) El pensamiento clínico. Buenos Aires, Amorrortu.

Grunin, J. (2010) Investigación y clínica: La escritura del proyecto identificatorio en la adolescencia. Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental. R. Escalada. Rosario, Laborde Libros: 487-496.

Käes, R. (2010) Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo. Buenos Aires, Amorrortu.

Kristeva, J. (2001) La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis. Buenos Aires, EUDEBA.

Kristeva, J. (2005) El tiempo sensible. Proust y la experiencia literaria. Buenos Aires, EUDEBA.

Mallet de Rocha Barros, E. (2005) “Trauma, símbolo y significado.” Revista de Psicoanálisis con niños y adolescentes LVII(2) 253-264.

Mitjáns Martínez, A. (1997) Creatividad en la educación especial. Pensar y crear. Educar para el cambio. J. B. Morejón. La Habana, Editorial Academia.

Mitjáns Martínez, A. (2005) La creatividad en la escuela: tres direcciones de trabajo. Construir, deconstruir, reconstruir. A. F. y. M. L. Porlar. Mendoza, Argentina, Universidad Federal de Cuyo. 1: 13-23.

Schlemenson, S. (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2009) El trabajo clínico en el tratamiento psicopedagógico. Praxis e investigación. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2010) Constitución psíquica y proceso de simbolización durante el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, en prensa.

Schlemenson, S. y G., Julián (2010) “Proceso de simbolización, adolescencia y escritura en los márgenes: Entre marcas, trazos y bosquejos “ Revista Investigaciones en Psicología, UBA 15(2) 135-151.

Vigotsky, L. (1971) Psicología del arte. Buenos Aires, Paidós.

Vigotsky, L. (1998) La genialidad (y otros textos inéditos) Buenos Aires, Almagesto.

Vigotsky, L. (2003) Imaginación y creacion en la edad infantil. Buenos Aires, Nuestra América.

Winnicott, D. (1986) Realidad y juego. Buenos Aires, Gedisa.

REFLEXIÓN ACERCA DE QUÉ ES SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO - CARRERA DE PSICOMOTRICIDAD -COHORTE 2009- UNTREF

Asimundi, Alicia Fabiana; Tricio, Emilia Susana; Montauti, Elsa Elena
Secretaría de Investigación y Desarrollo, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es analizar parte de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. Esto nos permitirá desarrollar algunos aportes a la revisión de la categoría estudiante universitario la que pensamos que es más abarcativa que la noción de oficio de estudiante. O para decirlo de otro modo, el oficio, el quehacer es lo que da visibilidad a esta constelación que se despliega en la vida universitaria y que, en lo fenomenológico, nos muestra un recorrido, un itinerario que deviene en la finalización o la deserción del proyecto académico pero que en la subjetividad tiene una impronta diversa. Es que el acceso a la universidad no es algo inocuo especialmente para sectores de la población que depositan en esta situación una fuerte expectativa de cambio de vida como la vía a un mejor trabajo.

Palabras clave

Trayectoria, Oficio de estudiante, Estudiante universitario, Transición

Abstract

CONSIDERATIONS ON WHAT IT IS TO BE A UNIVERSITY STUDENT - COURSE OF STUDIES: PSYCHOMOTRICITY - 2009 COHORT - UNTREF

The main objective of this work is to analyze a part of the hypotheses presented at the beginning of the research. This will enable us to develop some contributions to the revision of the category "university student" which we believe covers more than the notion of "job of student". Or to put it in other words, it is this job that gives visibility to this constellation which unfolds in university life and which - in the phenomenological aspect - shows us an itinerary which ends in the abandonment of the academic project, but which leaves, in subjectivity, a diverse mark. This means that admittance to the university is not something trivial, especially for sections of the population which pin all their hopes on getting a better job after graduating and through this, improve their life condition.

Key words

Trajectory, Job of student, University student, Transition

BIBLIOGRAFIA

Antoni, E.J. (2003) "Alumnos universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos. Investigación que fundamenta una tesis doctoral.", Editorial Miño y Dávila.

Carli, S. (2012) "El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública". Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Castel, R. (2009) "Las metamorfosis de la cuestión social". 1ra Ed. 5ta reimp. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Casal, J. y otros (2006) "Aportaciones teóricas y metodológicas a las sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición". Revista Papers de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, Nº 79.

Mastache, G.M. (2003) La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación ¿experiencia o repetición? en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación Nº 21, Año XI, septiembre de 2003, Bs. As.

Vicente, M.E.: "Jóvenes, educación y trabajo: trayectorias laborales y educativas en jóvenes ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP en Argentina". Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 4, Julio, 2010, 97-112. http://www.revistareid.net/revista/n4/REID4art5.pdf.

TUTORÍA UNIVERSITARIA

Budich, Paula
Universidad de Buenos Aires

Resumen
Las tutorías en educación les dan a los alumnos, la posibilidad de abordar un tema lo más profundamente posible, y presentarlo en un escrito. Les permite ganar independencia y sostener su punto de vista, además de generar debate en el grupo clase. El presente documento realiza un estudio empírico acerca de las experiencias que tienen los estudiantes de Psicología de UBA, al pasar por la instancia tutorial. Se tomaron tres categorías de análisis, escritura, articulación teórica y la presentación en coloquio. Material y métodos: se tomó una muestra de 100 casos. Se utilizó un cuestionario auto-administrado con preguntas abiertas y cerradas. Conclusiones provisorias: los estudiantes valoran la actitud de los docentes, respecto al compromiso en la transmisión de las materias. También el acercamiento del docente en cuanto a la comprensión y el acompañamiento de la producción.

Palabras clave
Tutoría, Estudiantes universitarios, Escritura

Abstract
UNIVERSITY TUTORIALS
Tutorials in education give students the ability to address an issue as far as possible, and submit it in writing. It allows them to gain independence and hold their point of view, in addition to generating debate in the group class. This document carries out an empirical study about the experiences that students of psychology at UBA, have to go through the tutorial instance. Three categories of analysis, writing, theoretical articulation and presentation were taken at Symposium. Material and methods: a sample of 100 cases was taken. We used a self-administered with open and closed questions questionnaire. Provisional conclusions: students appreciate the attitude of the teachers, regarding the commitment in the transmission of the materials. Also the approach of teaching in terms of understanding and support for production.

Key words
Mentoring, College students, Writing

BIBLIOGRAFIA

Allidére, N. (2004) El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica. Buenos Aires. Biblos.

Anijovich, R. y cols. (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós. Voces de la Educación.

Blain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona. Universitat de Valencia.

Camilloni, A.W. de (1994) Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En B. Aisemberg y S. Alderoqui (Comps.) Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires. Paidós.

Camilloni, A.W. de (1996) (Comp.) (2007) El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.

Díaz Barriga, A. (2009) Pensar la didáctica. Buenos Aires. Amorrortu. Colección Agenda Educativa.

Davini, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Airea. Paidós.

Eco, U. (1995) Como se hace una tesis. Barcelona, España. Gedisa Editorial

Feldman, D., Palamidessi, M. (2001) Programación de la enseñanza en la Universidad. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Jackson, P. (1999) Enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorrortu.

Schön, D. (1992) La formación de docentes reflexivos. Buenos Aires. Paidós.

MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN EN ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES, UN PRIMER ACERCAMIENTO A LA INDAGACIÓN EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA

Cisneros, Sergio D.
Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires

Resumen

En el marco del proyecto de investigación de Universidad de Buenos Aires "CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS Y PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD", UBACyT 2012 - 2015, se realiza un relato experiencial de indagaciones realizadas durante la cursada de la Práctica de Investigación "Psicología y Educación: los psicólogos y la participación de comunidad de práctica y aprendizaje situado" de la Facultad de Psicología, durante el primer cuatrimestre de 2013. Entendiendo que los escenarios socio-educativos abarcan una compleja variedad de demandas para la tarea del profesor de psicología, que con ellas se involucran diferentes tipos de actores, poniendo en juego cada uno sentidos propios, se explora el interjuego de experiencias en las que el profesor de Psicología construye significados. Se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos de respuestas al Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención en Contexto Educativo (Erausquin, 2005) y observaciones en campo. Se indagan Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1999) de Intervención de egresados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior de Psicología UBA, en ejercicio en sistemas de actividad (Engeström, 2001). Los resultados de la indagación sobre situaciones problema en escenarios socio-educativos actuales posibilitan profundizar la investigación sobre la especificidad de la formación de los profesores de psicología.

Palabras clave

Situacion problema, Modelos mentales, Sistema de actividad, Escenario educativo

Abstract

INTERVENTION MENTAL MODELS IN EDUCATION CURRENT SCENARIO, A FIRST APPROACH TO PSYCHOLOGY INQUIRY TO TEACHERS

In the framework of the research project from the University of Buenos Aires ""KNOWLEDGE CONSTRUCTION PROFESSIONAL PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS OF PSYCHOLOGY IN ACTIVITY SYSTEMS", UBACyT 2012 - 2015, it takes an experiential account of investigations carried out during the attended Research Practice "Psychology and Education: psychologists and community participation and situated learning practice" at the Faculty of Psychology, during the first quarter of 2013. Understanding that the socio-educational complex covering a variety of demands for the task of psychology professor, that they involve different types of actors, bringing into play each own senses, we explore the interplay of experiences in which the teacher Psychological constructs meaning. The qualitative and quantitative analyzes of responses to Questionnaire-Problem Situations Context Educational Intervention (Erausquin, 2005) and field observations. Mental Models are inquiring Situational (Rodrigo, 1999) graduates Intervention Teacher and Higher Education Psychology UBA, in exercise activity systems (Engeström, 2001). The results of the research on problem situations socio-educational scenarios present possible further research on the specificity of the training of teachers of psychology.

Key words

Situation problem, Mental models, System activity, Educational scenario

BIBLIOGRAFIA

Daniels, H.: "Vygotsky and inclusion". En Hick P.,Kerschner R. and Farrell P. (2009) Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice. Routledge, London. Traducción interna de Larripa, M. para "Psicología Educacional" y "Práctica de Investigación". Noviembre 2009.

Engeström, Y. (2001b) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1, 2001. University of California and University of Helsinki. Traducción interna de Larripa M. 2008.

Erausquin, C. (2006) "Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI". Publicación Curso Posgrado UBA 2006. Erausquin C. (2009).

Rodrigo, M.J. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social. Madrid:Síntesis.

Rodrigo M.J. y Correa (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Aula XXI

Rodrigo M.J. y Pozo J.I. (2001) "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". Infancia y Aprendizaje 24, (1), 407-423.

PROMOTORES/AS DE LA NO VIOLENCIA EN LA ESCUELA. REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA

Colanzi, Irma
Universidad Nacional de La Plata - Asociación Pablo Nicolás. Argentina

Resumen
El objetivo del presente trabajo es analizar la experiencia de abordaje de la violencia en la escuela. Se expondrá la modalidad de trabajo de la Asociación Pablo Nicolas, trabajando en la prevención y control de la violencia en el contexto escolar. La Asociación Pablo Nicolás aborda la problemática de la violencia mediante talleres interactivos y charlas que tienen como destinatarios tanto a estudiantes de escuelas primarias y secundarias de la ciudad de La Plata, así como también a docentes y directivos. Nuestro propósito es analizar el abordaje no de hechos puntuales, sino propiciar espacios para promover el control y prevención de las situaciones de violencia en las escuelas. Se desarrollarán entonces las técnicas empleadas en estos espacios de talleres, y la lógica de construcción colectiva que sostiene la Asociación. En consonancia con lo anterior se expondrán vivencias de las talleristas a partir del recorrido efectuado en dicha asociación.

Palabras clave
Violencia, Escuelas, Prevención, Experiencias

Abstract
PROMOTER OF NON-VIOLENCE IN SCHOOL. REFLECTIONS ON AN EXPERIENCE
The aim of this paper is to analyze the experience of addressing violence in school. It will expose the working mode of the Association Paul Nicolas, working on the prevention and control of violence in the school context. Pablo Nicolás Association addresses the problem of violence through interactive workshops and lectures are addressed both to students of primary and secondary schools of the city of La Plata, as well as teachers and administrators. Our purpose is to analyze the approach not of specific events, but provide spaces to promote control and prevention of violence in schools. He then developed the techniques used in these spaces of workshops, and the logic of collective construction holding the Association. In line with previous experiences of the workshop participants will present from the line of travel within that association.

Key words
Violence, Schools, Prevention, Experiences

BIBLIOGRAFIA

AAVV. (2010) Modulo 7. SALUD y participación comunitaria.". Posgrado en Salud Social y comunitaria. Programa Medicos Comunitarios. Ministerio de salud de La Nación

Calzetta, J.J., Cerdá, M.R. Paolicchi. (2005) La juegoteca. Niñez en riesgo y prevención. Buenos Aires: Lumen.

García, D, (1997) "El grupo: métodos y técnicas participativas", Espacio Editorial,Buenos Aires

Konopka, G. (2009) Trabajo terapéutico grupal con niños y jóvenes. Buenos Aires: Lumen - Humanitas Ediciones.

Poggiese, H. (2011) Planificación Participativa y Gestión Asociada (PPGA) Metodologías. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009) Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa Ediciones.

SOBRE INFANCIA Y CONTEXTO ESCOLAR:

Bustelo, E. (2011) El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Elichiry, N. (2010) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial.

Gasel, A., Reinoso, M. (2010) Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

LO SINGULAR DE LAS FORMAS SINTOMÁTICAS ACTUALES EN EL ENTRAMADO EDUCATIVO

Cuello, Mónica Emilia; Savio, Natalia Graciela; Wankiewicz, Samanta
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen

El Proyecto de Investigación denominado: "Educación y Psicoanálisis: consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual", de la Universidad Nacional de San Luis, se sustenta en un abordaje epistemológico desde el modelo de la Complejidad y el Psicoanálisis como marco teórico. El mismo, que sostiene como objetivo indagar la variedad de formas sintomáticas que adoptan los niños en la actualidad y los posicionamientos subjetivos y teóricos desde los cuales estas son comprendidas, será el marco del presente trabajo. Para dar cuenta de que dichos síntomas no solo son inherentes al alumno sino que también dependen del modo en que son abordados por la institución educativa, y acorde con la práctica investigativa propuesta, tomaremos para su análisis uno de los casos que están siendo investigados desde el proyecto en escuelas Primarias de la ciudad de San Luis. El mismo nos permitirá poner de relieve por un lado, el complejo entramado que se da entre la institución educativa y la singularidad de cada caso, así como también la respuesta singular de la institución, que en cada escena pone en evidencia los modos que adopta la función subjetivante inherente a su propia práctica.

Palabras clave

Vinculo educativo, Función subjetivante, Síntoma, Psicoanálisis

Abstract

THE UNIQUENESS OF THE CURRENT SYMPTOMATIC FORMS IN THE EDUCATIONAL FRAMEWORK

The investigation project named "Education and Psychoanalysis: consequences in the educative relationship of the ways of the symptom that exist at the present time", of the National University of San Luis, the project is based on the epistemology point from the complex and the psychoanalysis as a theoretical frame. The project, which confirms that the objective is to enquire the different symptomatic ways that children adopt at the present time and the theoretical subjective places from they are understood are the frame of this work. In order to realize that those symptoms not only are inherent to the pupils but they also depend on the way they are solve at school and according to this investigating practice we will take for its analysis one of the situations which are investigated from this project in the Primary schools of San Luis . This project will let us give evidence, on one hand the complex relationships between the educative institution and each problem as well as the singular solution of the institution which shows the ways that the subjectivity inherent function adopts in its own practice.

Key words

Educative bonds, Subjectivity function, Symptom, Psychoanalysis

BIBLIOGRAFIA

Assoun, P.-L. (2003) "Freud y las ciencias sociales", Ediciones del Serbal, España.

Freud, S. (1980) Obras Completas, Amorrortu editores, Argentina.

Guyot, V. (1997) "Subjetividad y Educación". Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, LAE, Universidad Nacional de San Luis, Año 1 Nº 4.

Guyot, V. (2008) "Las prácticas del conocimiento un abordaje epistemológico. Educación Investigación Subjetividad" (2008) LAE, Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

Lacan, J. (1953) "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis", en Escritos Tomo 1, Siglo XXI, Argentina.

Lacan, J. (1969-1979) "El seminario Libro 17: El reverso del Psicoanálisis", Paidós, 1º reimpresión (1992) Argentina.

Meirieu, P. (2001) "La opción de educar. Ética y Pedagogía". Octaedro. Barcelona, España.

Miller, J.A. y Laurent, E. (2005) "El Otro que no existe y los comités de ética", Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Tizio, H.; Nuñez, V. y otros (2005) "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía Social y del Psicoanálisis", Ediciones Gedisa, Barcelona, España.

Zelmanovich, P. (2003) Contra el desamparo, en "Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis". Dussel, I. y Finocchio S. (comp.), Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

ESCUELA MODERNA, ALUMNOS POSMODERNOS. UNA LECTURA DE LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES DESDE LA BIOPOLÍTICA

Degiorgi, Gabriela Maricel
SECyT, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Resumen

Se presenta aquí algunos avances de un proyecto de investigación de SECyT-U.N.C., que se propone analizar de qué manera los discursos actuales en la Argentina de la última década nos sitúan en el problema de la Biopolítica. Me voy a situar en esta instancia en el campo discursivo de la educación, para analizar como escuela, poder, cuerpo y subjetivación se interrelacionan con un evidente cambio de categorías espacio-temporales, siendo el nuevo orden social, cultural, político y económico el que viene a instalar renovadas condiciones que irrumpen abruptamente en el seno de las instituciones educativas. Contextualizaré en un primer momento, la escuela de enseñanza media como dispositivo propio de la modernidad, presentando los tradicionales cimientos sobre los que se edificó y los procedimientos con los que se viene manejando para controlar a los sujetos y disciplinar sus cuerpos. Me centraré luego en los alumnos que hoy habitan dicha institución, sujetos originarios de una sociedad posmodernas, subjetivamente constituidos por nuevas formas de biopoder devenidas del capitalismo disciplinario, que vienen a impactar en la rigidez de las jerarquías institucionalizadas y en la inmovilidad desadaptativa de su estructura. Tal realidad demanda hoy, de nuevas propuestas para los escenarios educativos actuales.

Palabras clave
Escuela, Poder, Cuerpo, Subjetividad

Abstract

MODERN SCHOOL, POSTMODERN PUPILS. A READING OF THE EDUCATIONAL CURRENT SCENES FROM THE BIOPOLÍTICA

One presents here some advances of a project of SECyT-U.N.C. investigation, that it proposes to analyze of what way the current speeches in the Argentina of last decade place us in the problem of the Biopolítica. I go away to contextuar in this instance in the discursive field of the education, to analyze as school, power, body and subjetivación they are interrelated with an evident change of categories of space and time, for the new social, cultural, political and economic order the fact that comes to install renewed conditions that irrumpen in the educational institutions. Contextualizaré in the first moment, the secondary school as the device of the modernity, presenting the traditional foundations on those who were constructed and the procedures with which this comes handling to control the pupils and to discipline his bodies. I will centre despues on the current pupils of the institution, persons of the postmodern company, subjectively constituted by new forms of biopoder developed of the disciplinary capitalism, which they come to affect the inflexibility of the institutionalized hierarchies and the immobility desadaptativa of his structure. Reality that demands today, of new offers for the educational current scenes.

Key words
School, Power, Body, Subjectivity

BIBLIOGRAFIA

Arendt, H. (1996) “La crisis de la educación”, en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Península.

Bauman, Z. (2010) Mundo consumo. Barcelona, Paidós.

Bleichmar, S. (2002) Dolor país, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Colom y Mélich (1997) Después de la modernidad. México, Paidós.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas, Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky, S., Corea, C. (2002) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I. (2006) “La escuela y la construcción de un orden democrático: dilemas de la autoridad pedagógica contemporánea”, en Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Frigerio, G., Diker, G. (2005) Educar: ese acto político, Buenos Aires, Del Estante.

Furlán, A. (2000) “La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar”, en Silvina Gvirtz, Textos para pensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires, Santillana.

Foucault, M. (1976) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2009) Nacimiento de la biopolítica. Madrid, Akal.

Giddens, A. (1997) Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona, Península.

Giroux, H. y Mclaren, P. (1996) Sociedad, Cultura y Educación. Madrid, Instituto Paulo Freire, Miño Y Dávila Editores.

Giroux, H. (1996) “Educación posmoderna y generación juvenil”. Nueva Sociedad. No. I46. I996. Caracas, Edit. Texto.

Gvirtz, S. (2000) Textos para pensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires, Santillana.

Habermas, J. (1986) “La modernidad, un proyecto incompleto”. En: La posmodernidad. (Selección y prólogo de Hal Foster) Barcelona; Kairós.

Hargreaves, A. (2000) Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid, Morata.

Lipovetsky, G. (2005) La era del vacío. Barcelona, Anagrama.

Mclaren, P. (1995) La vida en las escuelas. México, siglo XXI.

Preciado, B. (2008) Testo Yonki. Madrid, Espasa-Calpe.

Puiggrós, A. (1994) Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la educación argentina I, Buenos Aires, Galerna.

Tedesco, J.C. (1986) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), Buenos Aires, Solar.

Virno, P. (2003) Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas, trad. Adriana Gómez, Madrid: Traficantes de sueños, Cap. 3, “Un concepto equívoco: la biopolítica”.

ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA INTEGRACIÓN INFANTIL. RESULTADOS PRELIMINARES

Elgier, Angel Manuel; Tortello, Camila; Bidacovich, German; Bidegain, María Virginia
Unidad de Neurobiología Aplicada (UNA, CEMIC-CONICET) Universidad de Buenos Aires - Centro de Altos en Ciencias Humanas y de la Salud (UAI) - ICID

Resumen

La integración infantil es consecuencia del derecho de las personas con discapacidad a participar en los diferentes ámbitos de la sociedad. En este sentido, la integración educativa forma parte de una estrategia que tiene como objetivo alcanzar una educación igualitaria de calidad. García Pastor (1999) establece que la forma que tenemos de relacionarnos con las personas con discapacidad está influída por nuestras experiencias y por la forma en que se define la discapacidad. Asimismo las actitudes podrían jugar un papel en la integración de la diferencia. Se han realizado investigaciones sobre actitudes, pero el número se reduce cuando el tema se enfoca hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. De este modo, nos planteamos hacer un análisis descriptivo y comparativo de las actitudes de docentes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. Los docentes de la muestra forman parte de ámbitos educativos distintos (público y privado), niveles distintos (primarios y secundarios), y se los agrupará en función de contar con casos de necesidades educativas especiales en el aula o no. Se discutirán las implicancias de una formación psicoeducativa en los docentes para lograr una escuela inclusiva.

Palabras clave
Integración infantil, Actitudes, Necesidades educativas especiales

Abstract

ATTITUDES OF TEACHERS TOWARDS CHILD INTEGRATION. PRELIMINARY RESULTS

The children's integration is the result of the right of people with disabilities to participate in the different areas of society. In this sense, the educational integration is part of a strategy which aims to achieve quality equal education. García Pastor (1999) states that the way we relate to people with disabilities is influenced by our experiences and how disability is defined. Attitudes also may play a role in the integration of the difference. There has been research on attitudes, but the number is reduced when the subject is focused on students with special educational needs arising from disabilities. Thus, we decided to make a descriptive and comparative analysis of the attitudes of teachers towards pupils with special educational needs. The teachers in the sample are part of different educational settings (public and private), different levels (primary and secondary), and they were grouped them according to having cases of special educational needs in the classroom or not. We will discuss the implications of training teachers from a psychoeducational perspective to achieve an inclusive school.

Key words
Integration, Attitudes, Special educational needs

BIBLIOGRAFIA

Berryman, J.D. (1989) Attitudes of the public toward educational mainstreaming. Remedial and Special Education, 10, 44-49.

García Pastor, C. (1999) Independencia y participación social de personas con necesidades educativas especiales. En Pérez Serrano (Ed.) Educación e Integración Social. Sevilla: Universidad de Sevilla.

León, M.J. (2002) De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En A. Sánchez Palomino y A. Torres González (coord.) Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Pirámide.

Mulá, A. et al. (2002) Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración. Universidad de Alicante.

LA ADOLESCENCIA ACTUAL Y SUS DESAFÍOS EN EL COTIDIANO ESCOLAR

Fernández, Eleonora
Escuela Técnica ORT, Ciudad de Buenos Aires. Argentina

Resumen

En la modernidad, tanto la privacidad doméstica como la escuela modelaban los cuerpos y las subjetividades, logrando un resultado disciplinante e introspectivo. En la actualidad, son otros los cuerpos y modos de habitar el mundo. Los adolescentes actuales nacieron en un entorno tecnológico que experimentan con naturalidad. La interacción que tienen con las tecnologías inaugura una lógica de relaciones (con el tiempo, el espacio, el saber, uno mismo, los otros, el cuerpo) que tanto a la escuela como a los padres les resulta esquiva y difícil de asimilar. En la vida cotidiana escolar se presentan numerosos conflictos que nos conminan a repensar el sentido de categorías que devinieron obsoletas tales como: público, privado, íntimo, espacio, tiempo. La escuela sigue siendo un lugar de presencias compartidas donde se aprende a vivir con otros. Habrá que componer nuevos modos de convivencia escolar. Somos protagonistas de un cambio de época. Conviven modos distintos: unos más compatibles con la escuela tradicional y otros que manifiestan su disconformidad con una escuela que quedó desactualizada. El desafío no sólo es incorporar tecnología sino reconocer estas nuevas maneras de habitar el mundo y actualizar la escuela en esas mutaciones.

Palabras clave
Cultura digital, Nuevos cuerpos, Cambio de época, Desafío, Vida cotidiana escolar

Abstract

CURRENT ADOLESCENCE AND ITS CHALLENGES IN DAILY SCHOOL LIFE

In modernity, bodies and subjectivities were shaped by both domestic privacy and school, achieving a disciplining and introspective result. The present time includes other bodies and ways of inhabiting the world. Today's teens were born into a technological environment which they experience naturally. The interaction they have with these technologies opens up a new logic of relationships (with time, space, knowledge, oneself, others, the body) that both schools and parents find elusive and difficult to assimilate. The numerous conflicts that emerge in daily school life urge us to rethink the meaning of categories that have become obsolete, such as: public, private, intimate, space, time. School is still a place of shared presence where one learns to live with others. New codes of school conduct will have to be drawn up. We are the protagonists of a new era, shared by different ways of life: some which are more compatible with traditional school, and others which express their discontent with an outdated school. The challenge is to not only incorporate technology but to also acknowledge these new ways of inhabiting the world and to update school as an institution in the light of these mutations.

Key words
Digital culture, New bodies, New era, Challenge, Daily school life

BIBLIOGRAFIA

Duschatzky, S., Farrán, G., Aguirre, E. (2010) Escuelas en escena. Bs. As. Ed. Paidós.

Lewcowicz, I. y Corea, C. (2004) Pedagogía del aburrido. Bs. As. Ed. Paidós.

Morduchowicz, R. (2013) Los adolescentes del S XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas. Bs. As. Fondo de cultura económica.

Peirone, F. (2010) Educación extensa, en La educación alterada. Córdoba. Eduvim.

Sibilia, P. (2005) El hombre postorgánico. Bs. As. Editorial Fondo de Cultura Económica

Sibilia, P. (2012) ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Bs. As. Ed. Tinta Fresca.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SURDA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Gama Nogueira Pereira, Teresa
Centro Universitario UNIFIEO. Brasil

Resumen

O objetivo deste relato é demonstrar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna com privação sensorial auditiva na escola de ensino regular, que utiliza a língua brasileira de sinais (LIBRAS), reconhecida como a segunda língua no Brasil. Neste contexto, ela encontra dificuldades para adaptar-se ao ambiente como ouvinte, com repercussões no seu processo de socialização e adaptação comportamental. Embora seja usuária de implante coclear, que lhe possibilita alguma capacidade auditiva, esta é insuficiente para escutar as explicações nas aulas. A linguagem, oral ou gestual, é fundamental para a interação dos seres humanos que vivem em sociedade (Vygotsky, 1991). A aluna não se considera como deficiente, apenas necessitada do acompanhamento de um profissional habilitado em LIBRAS, para viabilizar a comunicação e a aprendizagem. O desafio do professor é de compreender o aluno em sua individualidade, perceber sua potencialidade e possibilitar a aprendizagem valorativa.

Palabras clave
Psicologia, Educação, Aprendizagem, Surdez

Abstract

THE LEARNING PROCESS OF DEAF CHILD IN CONTEXT OF SCHOOL INCLUSION

The objective of this report is to demonstrate the dynamics of teaching and learning of a student with sensory deprivation hearing in the mainstream school, which uses the Brazilian Sign Language (Libras), recognized as the second language in Brazil. In this context, it is difficult to adapt to the environment as a listener, and thus in the process of socialization and behavioral adaptation. Although users of cochlear implants, which lets some hearing ability, this is insufficient to listen to the explanations in class. The language, oral or sign language, is essential for the interaction of human beings living in society (Vygotsky, 1991). The student is not considered as disabled, just needed the accompaniment of a qualified professional in Libras, to facilitate communication and learning. The teacher's challenge is to understand the student as an individual, realize their potential and enabling learning valuation.

Key words
Psychology, Education, Learning, Deafness

BIBLIOGRAFIA

Freire, P. (1987) Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Scoz, B. (2011) Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar. 2 ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.

Vygotsky, L.S. (1991) A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA CON NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: REFLEXIONES SOBRE LO CORPORAL EN LOS PRIMEROS TIEMPOS DEL TRATAMIENTO

Garibaldi, Andrea; Grunberg, Débora
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo se enmarca en uno de los proyectos centrales de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA) titulado "Tratamiento psicopedagógico en niños y adolescentes en situación de pobreza" (PICT 2008-01188). Desde el modelo clínico elaborado al interior de la cátedra, y basado en los aportes del psicoanálisis contemporáneo, se analizará una selección de viñetas de sesiones correspondientes a un tratamiento psicopedagógico grupal de niños diagnosticados con problemas de aprendizaje, considerando como eje de análisis la calidad de la tramitación pulsional. El grupo de tratamiento, coordinado por las autoras, está conformado por niños de entre 8 y 9 años derivados a tratamiento por presentar, cada uno de ellos, restricciones particulares en su producción simbólica, lo cuál repercute en su acceso a los objetos de conocimiento y en la posibilidad de despliegue de un funcionamiento psíquico dinámico, complejo y heterogéneo. A partir de la selección de algunas viñetas se presentarán transformaciones en la producción simbólica, en tanto producto y en tanto proceso, de algunos participantes del grupo de tratamiento, en los que se visualiza emergencia de lo pusional sin mediación simbólica en los primeros tiempos y subrayando los movimientos sublimatorios que estos niños realizan a medida que avanza el tratamiento.

Palabras clave

Producción simbólica, Tramitación pulsional, Problemas de aprendizaje, Tratamiento psicopedagógico

Abstract

THE CLINICAL PSYCHOPEDAGOGY WITH CHILDREN WITH LEARNING DISORDERS: REFLECTIONS ABOUT THE BODY IN THE EARLY STAGES OF TREATMENT

This piece of work is part of one of the central projects of the Department of Clinical Psychopedagogy (Department of Psychology, UBA) entitled "Psychopedagogic treatment in children and adolescents living in poverty" (PICT 2008-01188). From the clinical model developed within the department, and based on the contributions of contemporary psychoanalysis, we analyze a selection of vignettes sessions on psychopedagogical group treatment of children diagnosed with learning disorders, considering as the axis of analysis the quality of pulsional processing. The treatment group, coordinated by the authors, is composed by children between 8 and 9 years referred to treatment because of their particular symbolic restrictions that affects their access to the objects of knowledge and the possibility of deploying a dynamic, complex and heterogeneous psychic functioning. From the selection of some examples will be presented symbolic transformations in some children´s symbolic production, as a product and as a process, in which it is displayed pusional emergency without symbolic mediation in the early days and highlighting sublimatory movements that these children performed as treatment progresses.

Key words

Symbolic production, Pulsional processing, Learning disorders, Psychopedagogical treatment

BIBLIOGRAFIA

Aulagnier, P. (1975) La violencia d la interpretación. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Aulagnier, P. (1984) Un intérprete en busca del sentido. Buenos Aires, Siglo XXI

Aulagnier, P. (1991) El trabajo de la interpretación. Revista Zona erógena. Nro 6.

Bleichmar, S. (1984) En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Bleichmar, S. (1993) La fundación de lo inconciente. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Bo, T. (2009) Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización. Tesis de Maestría en Psicoanálisis, AEAPG-Universidad de La Matanza.

Castoriadis (1993) Lógica, imaginación, reflexión en: El inconciente y la ciencia. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Green, A. (1996) La metapsicología revisitada. Buenos Aires. Eudeba

Green, A. (2005) Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo (L. Lambert trad.) Buenos Aires Amorrortu. (Trabajo original publicado en 2003)

Kristeva, J. (1998) Sentido y sinsentido de la revuelta. Buenos Aires, Eudeba.

Morin, E. (2000) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.

Schlemenson, S. (comp) (2001) Niños que no aprenden. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, Paidós.

Wettengel, L. (2001) Los senderos de la transmisión. Historia y herencia psíquica. En Niños que no aprenden. Buenos Aires, Paidós.

INTERVENCIONES CLÍNICAS EN EL MARCO DEL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

Kornblit, Cecilia; Benavidez, María De Los Milagros
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este trabajo proponemos un recorrido por diferentes momentos del tratamiento psicopedagógico grupal de un niño, enfocando la mirada en los diversos modos de intervención de los terapeutas. En el Servicio de Psicopedagogía Clínica recibimos niños con problemas en el aprendizaje que presentan fuertes restricciones e inhibiciones en los procesos de simbolización. Previo al ingreso al tratamiento se realiza una evaluación psicodiagnóstica con el objetivo de conocer la modalidad de producción simbólica y los antecedentes histórico libidinales, en los cuales se sustenta la problemática particular de cada niño. El encuadre grupal propone el encuentro de sujetos con problemas en sus aprendizajes donde interjuegan las modalidades singulares, ofreciendo a los terapeutas oportunidades de intervención. La creciente complejidad de los modos de presentación del padecimiento psíquico, la fragilidad e inestabilidad de las adquisiciones cognitivas y la precariedad con que en ocasiones se despliegan los procesos de simbolización en los niños que atendemos, exigen del terapeuta una apertura a modos de intervención novedosos que deben ser revisados y reformulados en función de los cambios de posicionamiento subjetivo de cada paciente en cada momento del tratamiento.

Palabras clave

Tratamiento psicopedagógico grupal, Problemas de aprendizaje, Transformaciones, Intervenciones clínicas

Abstract

CLINICAL INTERVENTIONS IN PSYCHOPEDADOGICAL TREATMENT

This article presents the analysis of different moments in Psychopedagogical group treatment of a child, focusing on therapeutics interventions strategies. In the Assistance Program of the Chair of Psychopedadogical Clinic we receive children with learning problems who have strong restrictions in symbolic potentials and inhibitions in symbolization processes. Before being admitted in group treatment, children are assessed through individual psychodiagnosis in order to know the singular modalities of symbolic production and historical and libidinal aspects of each child. This clinical setting propose an encounter between children with learning disabilities, each one with singular forms of representative activity. The increasing restriction of symbolic production requires the therapist to reformulate and adjust therapeutic interventions strategies and clinical tools.

Key words

Psychopedagogical group treatment, Learning disorders, Transformations, Therapeutic interventions

BIBLIOGRAFIA

Schlemenson, S. (2001) Niños que no aprenden, actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2009) La Clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Wettengel, L. y Prol, G. (2006) Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Buenos Aires: Noveduc.

Wettengel, L. y Prol, G. (2009) Clínica psicopedagógica y alteridad. Buenos Aires: Noveduc.

REPRESENTACIONES DE ALUMNOS Y ADULTOS ACERCA DE LA MOTIVACIÓN PARA LA CONCURRENCIA A LA ESCUELA EN EL ÚLTIMO AÑO DE SECUNDARIO

Limarino, Mariana Ailín; Mac Farlin, Vanessa
Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo intenta explorar las representaciones acerca de motivación y concurrencia escolar que presentan los alumnos de escuela secundaria y los adultos responsables de la educación. En estos términos, la motivación será entendida como el conjunto de mecanismos biológicos y psicológicos que permiten el desencadenamiento de la acción, orientación, intensidad y persistencia (Lieury y Fenouillet). Teniendo en cuenta la obligatoriedad y la posible crisis por la que la escuela atraviesa en estos momentos, nos parece necesario indagar el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) para concurrir al sistema escolar. Además, indagar los posibles desfasajes entre lo que opinan alumnos y lo que suponen los adultos que ellos opinan. Se seleccionó una escuela del partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires. Se trabajó con: 64 alumnos de sexto año de secundaria, 6 docentes que dictan clase en estos cursos, los preceptores de secundaria, el directivo y el Equipo Orientador del nivel secundario de esta institución. Se utilizó una encuesta orientada a los alumnos y otra similar para los adultos pero indicando que respondan en base a lo que creen, opinarían los alumnos. Además, se han realizado entrevistas con el director y parte del Equipo Orientador.

Palabras clave
Educación, Secundario, Motivación, Concurrencia

Abstract

REPRESENTATIONS OF STUDENTS AND ADOULTS ABOUT MOTIVATION TO ATTEND SCHOOL ON THE LAST YEAR OF SECONDARY SCHOOL

This paper attempts to explore the representations about motivation and school attendance representing students of the secondary school and adults responsible of education. On this terms, motivation will be understood such us the group of mechanisms biological and psychological, allowing the triggering of action, orientation, intensity, and persistence (Lieury and Fenouillet). Considering the obligatory and the possible crisis that crosses school at this time, it seems necessary investigate the type of motivation (intrinsic and extrinsic) to attend the school system. Furthermore, investigate the possible offsets, between what students re saying and what adults assume they think. School was selected from San Miguel, Buenos Aires, worked with 64 students, of the last year of the secondary school, 6 teachers who teach in these courses, secondary school preceptors, the headmaster and the guiding team of the secondary school level of this institution. Was used a survey aimed at students and another similar for adults, but indicating that answers based on what they believe what would argue the students. In addition there have been interviews with the headmaster, and part of the guiding team.

Key words
Education, Secondary, School, Motivation, Concurrence

BIBLIOGRAFIA

Coll, C. (1995) Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Editorial.

Narodowski, M. (1999) "El lento camino de la desinfantilización", en Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Colección Educausa, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Trilla, J. (1985) Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes.

Duschatzky, S. y Birgin, A. (comp.) (2001) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Flacso-Manantial.

Correa, C., Lewkowicz, I. (2005) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.

Legaspi, L.P., Aisenson, G., Valenzuela, V., Duro, L., De Marco, M., Lavatelli, L., Celeiro, R., Inaebnit, V., Pareda, Y. (2008-2010) La motivación y el significado de la escuela para los jóvenes. Programación Científica. Universidad de Buenos Aires.

¿BULLYING O VIOLENCIAS EN ESCUELAS? ACERCA DE LO ESTRATÉGICO EN LAS UNIDADES DE ANÁLISIS E INTERVENCIONES

López, Ariana
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT acreditado para 2012-2015 "Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de psicología en sistemas de actividad: Desafíos y obstáculos para el aprendizaje situado en comunidades de práctica", y a partir del trabajo realizado en proyectos UBACYT de programaciones anteriores. El objetivo es identificar las diferencias entre los dos constructos teóricos: "Bullying" y "Violencias" en las escuelas. Estos dos conceptos se definen a partir de marcos teóricos diferentes y recortan diferentes unidades de análisis. En este trabajo se reflexionará sobre los usos no problematizados (Baquero,2002) de categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos en relación a dicha temática. También se analizarán los posibles reduccionismos y sus consecuencias en las intervenciones, a partir de la aplicación al campo de problemas psico y socio educativo, de estas dos categorías de análisis. Según la concepción de abordaje estratégico en las intervenciones psicoeducativas, el saber psicoeducativo resulta imprescindible para la toma de decisiones educativas - como medio para un fin -; y, a su vez, está constituido en función de ello, no es neutral, ni se configura al margen del objetivo estratégico - está constituido para él e inextrincablemente unido a dicho fin -.

Palabras clave
Bullying, Violencia escolar, Unidad de análisis

Abstract

BULLYING OR VIOLENCE AT SCHOOLS? ABOUT THE STRATEGIST IN THE UNITS OF ANALYSIS AND INTERVENTIONS

The present work is developed within the framework of the Research Project 2012-2015 accredited UBACYT "Knowledge construction professional psychologists and teachers of psychology at activity systems: Challenges and obstacles situated learning in communities of practice" and from work in UBACYT of previous programming projects. The goal is to identify differences between the two theoretical constructs: "Bullying" and "Violence at schools". These two concepts are defined from different theoretical frameworks and cut different units of analysis. In this paper we reflect on the uses not problematized (Baquero 2002) of categories and conceptual and methodological tools in relation to this issue. It will also discuss the possible consequences reductionism and interventions, from the application to the field of psycho and educational partner of the two categories of analysis. According to the strategic approach designing psychoeducational interventions, psychoeducational knowledge is essential for educational decision making and, is made accordingly, is not neutral, nor is configured outside the strategic objective.

Key words
Bullying, School violence, Unit analysis

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional", en Perfiles Educativos. Tercera Época. Vol. XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.

Baquero R. (2004) "Analizando unidades de análisis. Los enfoques socioculturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar". En Castorina, Dubrovsky (comps.) Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Bleichmar, S. (2008) "Violencia social- Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades (Escritos, conferencias, interrogantes)". Colección Conjunciones. Buenos Aires. Noveduc.

Erausquin, C. (2007) "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Publicación Posgrado Facultad de Psicología UBA

Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López, A., Confeggi, X. (2011a) "Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional". Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología (pp.181-198) Revista Facultad de Psicología UBA.

Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2011b) "Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas". Memorias XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores Mercosur. (pp.203-208).

Erausquin, C., Bur, R. (2013) Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación. Buenos Aires: Proyecto Editorial. 2013.

Harris, S. & Garth, F. Petrie (2006) "El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores", Barcelona. Paidós Educador, traducción Roc Filela Escolá

Kaplan, C. (2006) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2011) "Cómo convivir en la Escuela, una crítica al concepto de Bullying". Documento de trabajo. UNSAM.

Olweus, D. (1998) "Conductas de acoso y amenazas entre escolares", Segunda edición, Madrid. Morata.

APRENDER A ENSEÑAR PSICOLOGÍA. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD EN ESCENARIOS DE CO-DOCENCIA. UN ENTRAMADO DE VOCES Y SENTIDOS

Ortega, Gabriela
UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El trabajo analiza experiencias de co-docencia entre docentes de psicología en los niveles Superior Universitario y no Universitario articulándose conceptualizaciones acerca de la identidad docente y representaciones sobre el rol en agentes experimentados y noveles. La resignificación de ambas representaciones en contextos situados de intervención profesional y la idea del "pase" como dispositivo de prácticas interpersonales de construcción y negociación de sentidos. La indagación aborda competencias para enseñar, las que se desean adquirir y las que se considera se transmiten, identificándose fortalezas, nudos críticos y desafíos. Las primeras conclusiones plantean al escenario codocente abriendo caminos para enseñar a enseñar como promotor de la resignificación de la práctica educativa. La experiencia de la co -docencia como "pase" permite entender la práctica reflexiva como práctica social en la que se aborda el conjunto de las problemáticas vinculadas con el hacer en un marco contexual. Se presenta análisis cualitativo de resultados de las parejas pedagógicas entrevistadas, indicadores de la experiencia y de los sentidos construidos conjuntamente en el escenario de acompañamiento instalado como espacio de formación. Marco teórico : enfoques socioculturales , modelos mentales y cambio cognitivo, reflexión sobre profesión, competencias para la enseñanza (Perrenoud.) Desarrollo conceptual - actitudinal en la apropiación del rol. Comunidades de práctica en escenarios educativos

Palabras clave

Escenarios educativos, Co-docencia, Aprendizaje situado, Práctica reflexiva

Abstract

LEARNING TO TEACH PSYCHOLOGY. THE CONTRUCTION OF AN IDENTITY IN SHARED-TEACHING SCENARIOS. A FRAMEWORK OF VOICE & SENSES

This work analyzes shared-teaching experiences between psychology teachers of top academic as well as non-academic levels. Teacher's identity conceptualisations and role-related representations in experienced and novel agents are articulated. Redefinition () of both representations in specific areas of professional intervention and the idea of "experience transfer" as an interpersonal practice device in empirical contexts where senses are built and negotiated. Research about objective skills to be taught by experienced teacher, skills which non-experienced teacher wishes to learn from him and those which are effectively transmitted.Strengths, critical points and challlenges are identified. This scenario considered as a key tool for teaching to teach, being a true catalyst for the redefinition of educational practice. Shared-teaching technique as an experience transfer which allows the understanding of reflexive practice as a social one, thus addressing the "to do" problems in a contextual frame.Qualitative analysis results of studied pedagogical couples, experience and built senses indicators. These refer to: a) Indicators of experience b) Indicators of jointly built senses in empirical formation spaces Theoretical frame : sociocultural approaches, mental modeling and cognitive change;Considerations about profession and teaching skills (Perrenoud). Conceptual and attitude-related development in role appropriation.Practice communities in educational scenarios.

Key words

Educational scenarios, Shared-teaching, Situational learning, Reflexive practice

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (2004) "Analizando unidades de análisis. Los enfoques socioculturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar". En Castorina, Dubrovsky (comps.) Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. Buenos Aires:Ediciones Novedades Educativas.

Daniels, H. (2003) "El nivel institucional de regulación y análisis" (cap. 5) de Vigotsky y la pedagogía. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.

Davini, M.C. (coord.), Alliaud, A., Vezub, L.F. (2003) De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar, Buenos Aires: Ed. Papers.

Edelstein, G. (2011) "Formar y formarse en la enseñanza". Buenos Aires. Paidos. Edwards A. (2010) Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise. Vol. III. London: Springer. 2010.

Elichiry, N.E. (comp.)(2009) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Buenos Aires. JVE Ediciones.

Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1.

Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engetröm y Vasquez (comps.) Mind, culture and Activity, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btesh, E., Lerman, G., Bollasina, V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje,desarrollo y transformación", Anuario XI de Investigaciones Año 2003, ISSN 0329-5885.

Erausquin, C., Basualdo ,M.E., Btesh, E., Lerman, G., Bollasina, V., García Coni, A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y

práctica profesional", Anuario XII de Investigaciones Año 2004, ISSN 0329-5885.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., González, D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelosmentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". Anuario XIII de Investigaciones Año 2005, ISSN 0329-5885.

Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D. (2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias dealumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Julio de 2007.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". Anuario XV de Investigaciones del Año 2008. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Publicado en Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. ISSN.0329 5885. pp.157-172.

Feldman, D. (1999) Ayudar a enseñar, Buenos Aires, Aique Grupo Editor

González Rey, F. (2011) El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Trillas. 2011.

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Chaiklin, S. y Hedegaard, M. (2010) "Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research" en Daniels H. Hedegaard M. and Contributors (eds) Vygotsky and Special Needs Education. Londres: Continuum International Publishing. 2010.

Lave, J. (1991) La cognición práctica, trad de Luis Botella, Barcelona , Paidós. Knorr Cetina (1997) "Sociality with objects: social relations in post-social knowledge societies. En Theory, Culture, Society, 14 (1), 1-29.

Lave, J. y Wenger, E. (1991) Situated learning: legitimate peripherical participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Merieu, P. (1998) Frankenstein educador, trad de Emili Olcina, Barcelona, Laertes

Mercer, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona, Paidós.

Montero, P. (2001) La construcción de conocimiento profesional docente, Rosario .Homo Sapiens. Perrenoud P. (2003) Construir competencias desde la escuela. Chile: Sáez Editor.

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graò.

Pintrich, P., Marx, R. and Boyle, R. (1993) "Beyond Cold Conceptual Change: the Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change". Review of Educational Research. Vol. 63, N° 2, pp. 167-199.

Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", Educational Psychology

Pintrich, P. (2006) "Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual", en Schnotz W., Vosniadou S. Carretero M. (comps) Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: AIQUE.

Rodrigo, M.J. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.Rodrigo M. J. y Correa (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Aula XXI

Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rogoff, B. (2003) The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press. 2003.

Sánchez, J., Ito, M., Rodríguez, F. y de Diego, M. (2009) Significados, principios en el primer día de clase. Perfiles Educativos, Volumen XXXI, Número 125, México.

Sánchez, J. y col. (2005) Formación de Docentes y Co-docentes en Situaciones de Práctica. Ponencia presentada en Pedagogía 2005, La Habana, Cuba. Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Buenos Aires: Paidós.

Vygotski, L. (1934) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo. 1988

Vygotski, L.(1934) Pensamiento y lenguaje, Madrid: Visor, 1993.

Wertsch, J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires: AIQUE.

Wertsch, J. (2007) "Mediation" en Daniels, Cole y Wertsch (eds.) The Cambridge companion to Vygotsky, (pp.178-192)

Wenger, E. (1999) Communities of Practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.

DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO. UN PROCESO DE ENCUENTRO

Ortiz, Gisela Jeanete
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Resumen El presente trabajo expondrá el análisis de un caso durante el proceso diagnostico psicopedagógico realizado dentro del servicio de psicopedagogía clínica perteneciente a la cátedra de Psicopedagogía clínica, dirigida por la Dra. Schlemenson , cuyo objetivo consiste en explorar los trabajos psíquicos intervinientes en la en las modalidades de producción de niños con problemas de simbolización. En donde se abrirá la indagación sobre ¿cómo se piensa el diagnostico? Las funciones simbólicas primarias como condiciones necesarias (Aulagnier 1977) pero no suficientes para estructurar un psiquismo, por lo que se introduce la idea de serie y suplemento (Rodulfo 2008) para plantear la incidencia de lo actual en la subjetividad, que también se podría presentar como complejización del psiquismo. Se proponen cuatro dimensiones para el análisis del caso; Dinámica subjetiva, Tipo de conflicto y resolución restrictiva, Modalidad de circulación del afecto, Niveles de complejidad de la producción (Schlemenson 2010).

Palabras clave

Diagnóstico psicopedagógico, Producción simbólica, Suplemento, Niñez

Abstract

DIAGNOSIS PSICOPEDAGÓGICO A PROCESS MEETIN

Abstract This paper will present the analysis of a case diagnosed during psycho performed within clinical psychology service located in the department of Clinical Psychology, directed by Dr. Schlemenson, whose objective is to explore the psychological work involved in the production modalities in children with problems of symbolization. Where will open the inquiry into how you think the diagnosis? The primary symbolic functions as necessary (Aulagnier 1977) but not sufficient conditions to structure a psychism, therefore it introduces the idea of series and supplement (Rodulfo 2008) to propose the actual incidence on subjectivity, which could also be present as complexity of the psychism. It proposes four dimensions to the case analysis; Dynamics subjective, Type of conflict and restrictive resolution, Circulation modality affection, Levels of complexity of production (Schlemenson 2009).

Key words

Psychopedagogical diagnosis, Symbolic production, Supplement, Childhood

BIBLIOGRAFIA

Aulagnier, P. (1977) la violencia de la interpretacion, Buenos Aires, Amorrortu.

Bleichmar, S. (2000) Clinica psicoanalitica y neogénesis, Buenos Aires, Amorrortu. Cantú, G. (2011) Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico, Buenos Aires, Noveduc.

Green, A. (1996) Metapsicología revisitada, Buenos Aires, Eudeba.

Rodulfo, R. (2008) “Serie y suplemento”, El psicoanálisis de nuevo, Buenos Aires, Eudeba.

Schlemenson, S. (2009) La Clínica en el tratamiento Psicopedagógico, Buenos Aires, Paidos.

EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS A TRAVÉS DE UNA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO. RESULTADOS DE UNA EVALUACIÓN SOBRE ALUMNOS DE 1ER AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO

Pais, Ernesto
Cimientos ONG. Argentina

Resumen

Objetivo Evaluar y analizar el impacto de una estrategia de acompañamiento llevada adelante por Cimientos en el desarrollo de habilidades socio-emocionales. Marco Teórico En los últimos años diversos estudios han otorgado especial relevancia a la investigación sobre las habilidades socio-emocionales. Éstas refieren al área del comportamiento (por ej., autoestima, organización, responsabilidad) y han demostrado impactar en el desarrollo de la escolaridad, la carrera laboral e incluso en el nivel de ingresos de los individuos (véase por ej., Durckworth y Peterson, 2007; Heckman, Stixrud y Urzúa, 2005). A su vez, se advierte que están afectadas por el contexto, con un período crítico de conformación que llega hasta la adolescencia, momento en el cual incide directamente la estrategia de acompañamiento desarrollada por Cimientos. Metodología Estudio cuasi-experimental, longitudinal. A partir de técnicas de evaluación psicológica, se administraron tests estandarizados entre estudiantes de 1º año de la escuela secundaria, al comienzo y final del año lectivo 2012. La muestra estuvo compuesta por 182 casos (124 control y 58 tratamiento). Resultados y Conclusiones En la comparación a lo largo del año, los alumnos que están en la estrategia de acompañamiento presentaron mayor desarrollo de habilidades. Se considera el contexto escolar y madurativo como atravesamiento de la evaluación.

Palabras clave

Evaluación psicológica, Habilidades socioemocionales, Acompañamiento educativo, Escuela secundaria

Abstract

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS DEVELOPMENT WITHIN SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH AN EDUCATIONAL MENTORING STRATEGY. THE RESULTS OF AN EVALUATION ON STUDENTS OF 1º YEAR OF HIGH SCHOOL

Objective Assessment of the impact of an educational mentoring strategy from CIMIENTOS in the development of socio-emotional skills. Theoretical Framework In recent years several studies have given special relevance to research on socio-emotional skills. These skills refer to the area of behavior (eg., Self-esteem, organization, responsibility) and have demonstrated impact on the development of schooling, career and even income levels (see eg., Durckworth & Peterson, 2007; Heckman, Stixurd & Urzua., 2005). Futhermore, they are affected by the context, a critical period of formation that reaches adolescence, at which directly affects educational mentoring strategy developed by Cimientos. Method We present a quasi-experimental, longitudinal studie. Standardized tests were administered among students of 1st year of high school, at the beginning and end of the 2012 school year. The sample consisted of 182 students (124 control and 58 treatment). Results and Discussion From the comparison throughout the year, students who are in the educational mentoring strategy had developed higher skills. We consider school context and maturation as traversal for the assessment.

Key words

Psychological assessment, Socio-emotional skills, Educational mentoring, High school

BIBLIOGRAFIA

Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., Vargas J. (2012) "Desconectados Habilidades, Educación y Empleo en América Latina".BID.

Borghans, L., Duckworth, A.L., Heckman, J.J. & ter Weel, B. (2008) The Economics and Psychology of Personality and Motivation. Journal of Human Resources, 43. University of Wisconsin Press.

Duckworth, A., Peterson, C.: "Personality processes and individual differences. Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. 2007

Fernandez Liporace, M. Factores Salugénicos, Ajuste Psicológico y Rendimiento Académico en Estudiantes de Nivel Medio y Universitario.

Heckman, J., Stixrud, J. y Urzua, S.: "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior". Octubre 2005.

Heckman, J. y Rubinstein, Y.: "The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program". The American Economic Review, Vol. 91, No. 2, Papers and Proceedings of the Hundred Thirteenth Annual Meeting of the American Economic Association (May, 2001), pp.145-149. http://www.jstor.org/stable/2677749 .

Pérez, M. & Becerra, L. (2007) Desarrollo y validación de un Inventario de Personalidad Hispanoamericano. Actas del VI Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica. México. AIDEP

Pérez, M., Becerra, L. (2010) Inventario de personalidad para adultos MAPS. Material de cátedra Estadística Aplicada a la Psicología. Fac. Psicología. UAI.

Schmidt, V., Messoulam, N. & Molina, F. (2008) Autoconcepto Académico en adolescents de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. Revista Iberaoamericana de Evaluación Psicológica, N° 25, Vol 2, pp 81-106.

LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO CON ADOLESCENTES

Prol, Gerardo
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Desde hace algunos años varios integrantes de la Cátedra de Psicopedagoga Clínica de la Facultad de Psicológica de la UBA venimos estudiando los procesos de escritura como una de las intervenciones distintivas del trabajo clínico psicopedagógico. Estos estudios en general se habian centrado en la observación de casos de niños pequeños. Al extender nuestras investigaciones hacia otros grupos etarios se abrió posibilidad de encontrar diferencias específicas en los procesos de aprendizaje de los adolescentes y, por lo tanto, también en su producciones escritas. En este trabajo se intentará mostrar algunas de especificidades clínicas de los procesos de escritura que a su vez nos muestren nuevos modos de analizar los diagnósticos y los tratamientos en adolescentes con problemas de aprendizaje.

Palabras clave
Adolescencia, Secundaria, Desarrollo, Aprendizaje

Abstract

THE WRITING PROCESS IN THE PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT WITH ADOLESCENTS

For the last years, many members of the Clinical Psychopedagogy Chair (Catedra de Psicopedagogía Clínica) of UBA have been studying the processes of writing as one of the distinctive interventions of the clinical psychopedagogical treatment. These studies have generally been centered on the observation of younger children's cases. When we broadened our research to other age groups, we were able to find specific differences in the adolescents' learning process and, therefore, in their writing products. In this presentation, it will be attempted to show some of the clinical particularities of the writing processes that, in turn, will show us new ways of analyzing the diagnosis and treatments in adolescents with learning difficulties.

Key words
Adolescence, Secondary, Development, Learning

BIBLIOGRAFIA

Kornblit, C. (2009) Autora de capítulo: Escrito sobre Pedro. Relato de un trayecto clínico, en Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes. Luisa Wettengel y Gerardo Prol comps, Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.

Kornblit, C. (2006. 2008, 2da edición) Autora de capítulo. Escenas de Escritura en tratamiento, en Tratamiento de los problemas en el aprendizaje: Actualizaciones en clínica psicopedagógica. Luisa Wettengel y Gerardo Prol comps., Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.

Prol, G. (2009) Autor del capítulo: Escritura e intimidad en la adolescencia, del Libro Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento con niños y adolescentes. Luisa Wettengel y Gerardo Prol comps. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.

Prol, G. (2006. 2008, 2da edición) Autor de capítulo: El problema de Aprendizaje en la escena clínica, Tratamiento de los problemas en el aprendizaje: Actualizaciones en clínica psicopedagógica. Luisa Wettengel y Gerardo Prol comps., Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.

OBSERVACIONES SOBRE LA ESCRITURA EN ALUMNOS QUE CURSAN EL ÚLTIMO CICLO DE FORMACIÓN DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA UBA

Ragau, María Rita
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

La escritura es uno de los modos en que el alumno universitario va dando cuenta de su pertenencia a la comunidad académica y de sus propias transformaciones. Se asume que está en condiciones de comprender un texto de su disciplina y escribir sobre él, que se ha apropiado de la cultura académica, que puede reflexionar sobre los conocimientos y ubicarse en posturas críticas a ese saber. Se descuenta la importancia de relevar este campo en aquellos próximos a su graduación y cercanos a la habilitación del ejercicio profesional. El objetivo de esta presentación es transmitir resultados de una práctica de escritura presencial con alumnos que cursaron una materia del último ciclo de la carrera de Psicología. Se examinará la relación entre la lectura de un texto y los indicadores de comprensión mediante las respuestas a un cuestionario y una producción escrita. Asimismo se relevarán datos del contexto socio-cultural de los alumnos. Según resultados, los índices de comprensión y calidad de la escritura fueron disminuyendo a medida que las preguntas requirieron mayor nivel de actividad inferencial, elaboración y articulación con conocimientos previos. Un significativo número de escritos reflejó cierto desconocimiento de las normas elementales de la escritura formal.

Palabras clave
Comprensión, Escritura, Universidad, Contexto

Abstract

OBSERVATIONS ABOUT WRITING BY PSYCHOLOGY STUDENTS ATTENDING FINAL CICLE COURSES UBA

Writing is one of the ways in which university students represent their belonging to the academic community and their own transformations. It is assumed that they are prepared to understand text and write about it, that they have achieved academic culture, and that they can reflect about knowledge and become critical in respect of such knowledge. It becomes needless to underline the importance of this matter at the time of taking a degree and commencing professional practice. This paper has the purpose of reporting certain results of final cycle psychology students surveyed in live classroom writing practice. The study focuses on the relationship between reading comprehension, writing and socio-cultural context process indicators in students close to graduation, resulting from a questionnaire and text production. Preliminary results indicate that reading comprehension and text production quality reduced as questions demanded higher levels of inferential activity, elaboration and articulation with previous knowledge. Students also reflected certain lack of knowledge of formal writing rules.

Key words
Comprehension, Writing, University, Context

BIBLIOGRAFIA

Brito, A. (dir.); Cano, F.; Finocchio, A. & Gaspar, M. (2010) Lectura, escritura y educación. Rosario: Homo Sapiens.

Bronckart, J. (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Coseriu, E. & Loureda Lamas, O. (2006) Lenguaje y discurso. España: Eunsa.

Di Stéfano, M. y Pereira, M. (1996) La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. Textos en contexto, I, 24-39.

Narvaja de Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006) Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. Signo&Seña. Nro. 16. Pp. 137-165.

Páez, D. y Zubieta, E. (2004) Cultura y Psicología Social. En D. Páez; I, Fernández; S. Ubillos; E. Zubieta (Coord.), Psicología Social, Cultura y Educación (Cap.II) Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Parodi, G. (2005) Las inferencias: conceptos y clasificaciones. En Comprensión de textos escritos (pp. 43-57) Buenos Aires: Eudeba.

Riestra, D. (2008) Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rinaudo, M. y González Fernández, A. (2002) Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, 23 (3), 40-49.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64.

Vázquez, A., Pelizza, L., Jacob, I. y Rosales, P. (2004) Enseñar y aprender a gestionar textos escritos en la universidad. Trabajo presentado en I Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Vygotski, L. (1934/2012) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Austral.

REPRESENTACIONES DE LAS ALUMNAS RESPECTO A SU FORMACIÓN DOCENTE

Rimoli, María Del Carmen
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Resumen

Esta presentación se inscribe en el marco del proyecto de investigación que estamos desarrollando "Formación docente en la universidad Significaciones sobre la tarea de enseñar". Al considerar que los sujetos van construyendo las representaciones que orientarán las decisiones y las prácticas de enseñanza, donde "ponen en juego" diferentes saberes que han construido en su historia; es que creemos necesario recuperar el concepto de formación docente como trayecto, en el que se pueden identificar diferentes momentos, tales como la escolaridad anterior, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la práctica preprofesional y profesional. Recuperando investigaciones anteriores, podemos afirmar que estos "momentos" se entraman en la historia de cada sujeto y guían la construcción de las situaciones pedagógicas cotidianas. Para esta presentación focalizaremos nuestro trabajo en la identificación de motivos que impulsan a nuestras alumnas en la elección de la carrera de educación inicial en la universidad, expectativas que explicitan respecto a dicha formación, y la visualización de ámbitos de inserción laboral, para dar respuesta a uno de los propósitos que orientan nuestra investigación, que es lo que la experiencia de formación está generando en los alumnos respecto a las representaciones de su futura práctica profesional docente.

Palabras clave
Formación docente, Alumnas, Universidad, Representaciones

Abstract

TEACHER TRAINING IN COLLEGE: MEANINGS ON THE TASK OF TEACHING

This presentation is situated in the research framework of the project we are developing: "Teacher training in college: Meanings on the task of teaching". Subjects build representations that will later guide decisions and teaching practices, where "put into play" different knowledge they have built in their life history. Under this consideration, we need to recover the concept of teacher training as a way in which different stages can be identified, such as previous schooling, the stage of formal institutionalized teacher education, pre-professional practice and the professional one as well. Retrieving previous research, we can state that these "moments" are meshed in the history of each subject and guide the everyday teaching situations construction process. This presentation will focus on identifying motives behind our students in the choice of initial education career in college, explicit expectations regarding such training, and visualization of employment areas. Thus, to achieve one of the guiding goals of our research, finding what is generating training experience in the students regarding future performances of professional teaching practice comes to be one of our main challenges.

Key words
Teacher, Students, College, Representations

BIBLIOGRAFIA

Albarello, L., Rímoli, M., Spinello, A. (2005) El profesor universitario y el alumno avanzado. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba, Agosto 2005.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2005) "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar". En Revista Linhas. Vol. 6, nº 1. Universidad do Estado Sta. Catarina. Florianópolis, Brasil.

Anijovich, R. y otros (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias, Bs. As., Paidós.

Baquero, R. (1993) Aprendizaje Pedagógico. Módulo de Trabajo, PTFD - MED.

Braslavsky, C. y Filmus, D. (1986) "Algunos límites a la democratización del sistema educativo". En Revista Plural No 3.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires.

Eggen y Kauchak (1999) Estrategias docentes. Fondo de cultura económica.

Fairstein, G. (2005) "Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza". FLACSO.

Felman, D. (1999) Ayudar a enseñar. Aique. Buenos Aires.

Gaskins y Elliot. (1999) Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. Paidos.

Giugni Chalbaud, D. (1989) "Estrategias de enseñanza y estilos cognoscitivos. Relación y efectos sobre el rendimiento académico y la satisfacción de estudiantes de educación superior". En Boletín Informativo. Revista de Investigaciones Educativas Venezolanas, CERPE, Caracas.

Huertas, Montero (2000) La interacción en el aula. Aprender con los demás. Aique.

Litwin, E. (1995) "Una nueva agenda para la didáctica", en: Camilloni, A., C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, E., Souto, M. y S. Barco. Corrientes contemporáneas de la didáctica, Bs. As., Paidós.

Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Paidós, Educador, Buenos Aires.

Jodelet, D. (1984) "Representaciones sociales, un área en expansión". En Moscovici, S. Psychologie sociale, PUF, París.

Lucarelli, E. (comp) (2000) El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación. Paidos educador.

Mignone, E. (1993) Educación en los '90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y la equidad. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.

Moran Oviedo, P. y Marin Chavez, E. (1990) "El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento". En Perfiles Educativos N° 47-48, enero-junio, UNAM-SSA.

Moreno, J. (1972) Psicodrama. Bs. As. Ed. Horme.

Moscovici, S. (1986) La Psicología Social II. Barcelona, España. Paidós.

Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento. Morata, Madrid.

Pérez Gómez, A. (Coordinador) (2010) "Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre" En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza. España.

Sanjurjo, L. (2002) “La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula”. Homo Sapiens. Argentina.

Stake, R.E. (1998) Investigación con estudio de casos. Morata, Buenos Aires.

Steiman, J. (2004) ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Serie Cuadernos de Cátedra. Jorge Baudino-UNSAM. Buenos Aires.

Yuni, J.A. (Compilador) (2009) La formación docente, Complejidad y ausencias. ENCUENTRO Grupo Editor. Córdoba.

LITERATURA PARA NIÑOS, SUBJETIVIDAD Y ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES. RELATOS DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Ronchese, Cristina Mariel
Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Resumen
Esta investigación se propone indagar los modos en los que la literatura para niños puede resultar un recurso subjetivante en el ámbito escolar, específicamente, en Nivel Inicial y EGB. Como marco teórico-referencial situamos: el psicoanálisis y la psicología sociocultural. La apuesta es interrogarnos, junto con los integrantes de la comunidad escolar, acerca de los nuevos modos de producción de subjetividad en la escuela actual. Nos proponemos acompañar a los docentes en una práctica capaz de crear subjetividad y modos de existencia particulares. Por esto, como parte de este proyecto de investigación durante el año 2011 realizamos un Seminario-Taller para docentes de nivel primario e inicial, en el que se abordó a través de un proceso de investigación-acción los posibles modos en los que el trabajo con literatura para niños puede adquirir funciones subjetivantes en niños y niñas. Presentamos aquí una primera etapa de análisis de lo acaecido en dicha experiencia del seminario-taller.

Palabras clave
Escenarios educativos actuales, Subjetividad, Literatura infantil, Prevención

Abstract
CHILDREN'S LITERATURE, SUBJECTIVITY AND CURRENT EDUCATIONAL SCENARIOS. STORIES OF RESEARCH EXPERIENCE
This research intends to investigate the ways in which children's literature can be a subjetivante resource in schools, specifically, in kindergarten and primary school. As teorico-referencial framework are: psychoanalysis and the socio-cultural psychology. The bet is to ask ourselves, together with members of the school community, about the new modes of production of subjectivity in the current school. We aim to help teachers in practice capable of creating subjectivity and particular modes of existence. For this reason, as part of this research during the year 2011 project we carry out a seminar-workshop for teachers from primary and initial level, which was addressed through a process of action research ways in which working with children's literature can acquire subjectifying functions in children. We present here the first stage of analysis of what happened in the experience of the seminar-workshop.

Key words
Educational settings current, Subjectivity, Children's literature, Prevention

BIBLIOGRAFIA

Bettelheim, B. (1975) Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica, 2003.

Bettelheim, B. y Zelan, K. (1981) Aprender a leer. Barcelona: Crítica, 1983.

Bleichmar, S.: Entrevista: "Empujar la barrera de lo posible.", en Revista El Monitor, Año 2, nº 3.

Bleichmar, S. (2010) Nuevas tecnologías ¿nuevos modos de la subjetividad?, en La subjetividad en riesgo, Buenos Aires: Topía Editorial; 2º ed.

Bleichmar, S. (2005) "Modos de concebir al otro". En Revista El Monitor de la Educación. N º 4 - 5º Época. Septiembre de 2005. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Bloj, A., Maschio, A.I. y Musumano, A. (comps.)(2009) El revés del reino: Experiencia de investigación. La literatura infantil como recurso subjetivante. Rosario: Laborde Libros Editor.

Bloj, A., Ocariz, M.: Texto inédito: "Ayúdame a mirar. Las funciones parentales como mediatizadotas de la realidad." Departamento de Niños Instituto Philippe Pinel.

Devetach, L. (2007) Oficio de palabrera.Literatura para chicos y vida cotidiana. Buenos Aires: Colihue

Duschatzky, S. (2007) Maestros errantes. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Fattore, N. (2007) "Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos", en Las formas de lo escolar, Baquero-Diker y Frigerio (comps); Bs. As.: Del Estante Editorial.

Ferreiro, E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freud, S. [1908] El creador literario y el fantaseo. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1983..

García Molina, J. (2005) Tiempo, Don y relación educativa. En Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela (Comps.) Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires. Del estante Editorial.

González García, J.: "Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles". En: Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Buenos Aires: UBA, 2005, año 10, nº 2, p. 41-60.

Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.

López, M.E. (comp.) (2007) Artepalabra. Voces en la poética de la infancia; Bs. As: Lugar Editorial.

Menin, O. (coord.) (1997) Problemas de Aprendizaje ¿Qué prevención es posible? Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Meirieu, P. (2008) Educar en la incertidumbre. El Motinor Educación. En www.me.gov.ar/curriform

Miretti, M.L. (2004) La Literatura para niños y jóvenes. Rosario: Homo Sapiens Ediciones,

Montes, G. (1999) La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Econômica,- Introducción.

Nöstilinger, C.: En L. Mora: Una entrevista a Christine Nöstlinger.Urogallo,1993, p.10-15.

Rodari, G. (1997) Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Buenos Aires: Colihue.

Schlemenson, S. (1999) Leer y escribir en contextos sociales complejos. Bs. As.: Paidós.

Volnovich, J.C. (1999) El niño del siglo del niño. Buenos Aires: Lúmen Humanitas.

Vygotsky, L. (2003) Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires: Nuestra América.

ABANDONO UNIVERSITARIO: CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS ALUMNOS INGRESANTES A LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS. COHORTE 2011

Tejo, Mabel Cristina
Secretaria de Ciencia y Técnica. Ministerio de Educación de la Nacion. Argentina

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la investigación, acreditada por la SECYT, "Abandono Universitario: estrategias de inclusión", implementada por las Cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la UNLP, cuyo objetivo es proponer estrategias integrales de prevención para una adecuada inserción de los alumnos que ingresan y la reorientación educativa/ocupacional de aquellos que abandonan. Se seleccionaron 5 Unidades Académicas, una de las cuales fue Ciencias Exactas. En el año 2011 ingresaron a esta Facultad 820 alumnos. Se procedió a seleccionar una muestra probabilística del 30% (n=255 alumnos). Se administró una encuesta y se obtuvieron los siguientes resultados: 51 % son mujeres. El 76% ingresaron a las carreras de Bioquímica, Biotecnología, Farmacia y Matemáticas. El 54% procede del Gran La Plata. En relación a la edad, el 76% tiene entre 17 y 19 años. En cuanto al nivel de escolaridad de los padres, se observa que el 25% de las madres y el 21% de los padres tienen Secundario completo, el 19% y el 17% respectivamente, Universitario completo, el 18% y el 6,5% Terciario completo. El 76% de los alumnos no trabaja. El 82% se siente preparado para iniciar este tipo de estudios universitarios. El 76% no realizó Orientación Vocacional.

Palabras clave

Abandono universitario, Perfil alumno, Ciencias Exactas, Investigación

Abstract

UNIVERSITY DROPOUT SOCIOLOGICAL DEMOGRAPHIC CHARACTERIZATION OF STUDENTS ENTERING THE FACULTY OF EXACT SCIENCES. 2011

This work is framed in the research, accredited by SECYT, "University Dropout: Inclusion Strategies", accomplished by the Seats of Vocational Orientation and Preventive Psychology of the Faculty of Psychology of the UNLP (National University of La Plata), whose purpose is to propound integral preventive strategies for an adequate insertion of the entering students and an educational/occupational reorientation for those who leave. Five (5) Academic Units were chosen, one of them was Exact Sciences. In the year 2011, 820 students entered this Faculty. A probabilistic sample of 30% (n=255 students) was selected. A survey was made and the following results were obtained: 51% are women. 76% entered the studies of Biochemistry, Biotechnology, Pharmacy and Mathematics. 54% come from La Plata and surroundings. As to the age, 78% are between 17 and 19 years old. As for the parent's level of schooling, 25% of the mothers and 21% of the fathers have completed the Secondary School, 19% and 17% respectively, complete University, 18% and 6,5% complete Tertiary studies. 76% of the students do not work. 82% feel they are prepared to begin this kind of university studies. 76% did no Vocational Orientation.

Key words

Abandon university, Profile student, Sciences Exact, Research

BIBLIOGRAFIA

Figueroa, N. Cataldi, Z et al. (2004) Nuevos enfoques para el estudio del desgranamiento universitario. IV Cuarto Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería CAEDI. ITBA. 1-3 de Set. 2004.

Gavilán, M., Chá, T., Quiles, C. (2003) Campo interdisciplinario y orientación. Hacia la construcción de perfiles: Educación - Salud - Trabajo - Políticas Sociales. Colección Temas en Psicología. La Plata: UNLP Ed.

Gvirtz, S. & Camou, A. Edit. (2009) La Universidad Argentina en Discusión. Buenos Aires: Granica.

Hernández Sampiere, Collado, C. & Baptista, L. (1991) Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Labourdette, S. (2003) Pensar el mundo social. Buenos Aires: Grupo Editor Iberoamericano.

Tinto, V. (1975) "La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes", en: Review of Educational Research, Vol. 45, No. 1, USA, 1975, pp. 89-195 (trad. de Carlos María de Allende).

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN: EL CASO DE LOS MÚSICOS

Valenzuela, Viviana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

La identidad profesional es un tema central en orientación vocacional y ocupacional. Se presentan líneas de investigación sobre la construcción de la identidad profesional en músicos. La configuración de proyectos de vida vinculados al arte es compleja, dado que los jóvenes que consideran esta opción, encuentran incertidumbre respecto de su posibilidad de inserción laboral y profesional futura, sumándose a ello, presiones familiares y sociales que en muchos casos, lleva a abandonarlas (Becker, 2009). Mediante entrevistas en profundidad y registros de campo de observaciones realizadas en ámbitos donde los músicos desarrollan actividades profesionales, se analizarán trayectorias personales, laborales, educativas, familiares y sociales intentando comprender dimensiones que inciden en dicha construcción. Principales hipótesis: la identidad del músico profesional se va forjando desde temprana edad, implica la construcción y compatibilización de "lo artístico" como lo laboral, se va delimitando en trayectos de formación altamente heterogéneos e involucra negociaciones con las expectativas familiares. Esta investigación aporta a la comprensión de la construcción de las identidades profesionales vinculadas a las trayectorias de vida y a facilitar las prácticas en orientación. Se considera la construcción identitaria en relación dialéctica con la construcción de proyectos personales, de estudio y de trabajo (Aisenson & otros, 2005)

Palabras clave

Músicos, Identidades profesionales, Orientación vocacional y ocupacional, Trayectorias

Abstract

THE CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY FROM THE PERSPECTIVE OF THE CAREER COUNSELLING: THE CASE OF THE MUSICIANS

The professional identity is a central topic in vocational and occupational couselling. Research paths on the construction of the professional identity in musicians are presented. The life project configuration linked to the art is complex, because young persons who consider this option, find uncertainty respect of his possibility of labor and professional future insertion, adding to it, familiar and social pressures that in many cases, leads to leaving them (Becker, 2009). By means of interviews in depth and field records of observations in contexts where musicians develop professional activities, there will be analyzed personal, labor, educational, familiar and social paths trying to understand dimensions that affect in the above mentioned construction. Principal hypotheses: the identity of professional musician is forged from early age, implies the construction and to make compatible "the art" with the labor thing, is delimited in highly heterogeneous paths of formation and involves negotiations with the familiar expectations. This research reaches to the comprehension of the construction of the professional identities linked to the life paths and to facilitating the practices in orientation. It is considered the identity construction in dialectical relation with the construction of personal projects, of study and of work (Aisenson and others, 2005).

Key words

Musicians, Professional identities, Career counselling, Pathways

BIBLIOGRAFIA

Aisenson, D., Batlle, S., Aisenson, G., Legaspi, L., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davidzon, S., Ruiz de Isaac, A., Polastri, G., Alonso, D. (2005) "Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación". Anuario XIII de Investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Tomo I pp 81 a 88.

Aisenson, D. (2007) "De la orientación vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios" y "Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación", en Psicología Educacional Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional, Castorina, Aisenson, Elichiry, Lenzi y Schlemenson (comp.) Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 41-95

Atela, M.E. (2005) Orquesta-Escuela como herramienta educativa y de promoción socio-cultural: Descripción de una experiencia y aspectos de una investigación en curso. Ponencia presentada Jornadas de Educación Artística de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Ameigeiras, A. (2006) "El abordaje etnográfico en la investigación social" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de Investigación Cualitativa, 107-152 . Barcelona: Gedisa

Bajtin, M. (1982) Estética de la creación verbal, Siglo XXI, México.

Bauman, Z. (1999) Modernidad líquida. Buenos Aires. Fondo de cultura económica

Bauman, Z. (2005) Identidad. Buenos Aires. Losada

Beck, U. (1994) La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona. Piados.

Becker, H. (2009) Outsiders. Argentina. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1988) La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus

Bourdieu, P. (1989) La ilusión biográfica en Historia y Fuente Oral, No. 2, Memoria y Biografia, pp. 27-33

Bronfenbrenner, U. (1987) La ecología del desarrollo humano. España. Paidós Ibérica.

Creswell, J. (2005) Educational research: Planning, conducting, and eva-

luating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson Education.

Di Marco, A. (2005) Rock: universo simbólico y fenómeno social. En Margulis y otros (2005) La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires. Ed Biblos. Buenos Aires.

Giddens, A. (1991) Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Península, Barcelona.

Gimenez Gigon, M.L. (2010) Arte y profesión: un acercamiento desde lo vocacional. Memorias de las Jornadas Facultad de Psicología- UBA. Tomo I pag 317

Guichard, J. (2005) Life-long self-construction. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5, 111-124.

Glaser & Strauss (1997) Grounded theory in practice. London. Sage Publications.

Forni, F., Gallart, M.A. & Vasilachis, I. (1993) Métodos cualitativos II: La práctica de la investigación. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Hall, O. (1948) The Stages of a Medical Career American Journal of Sociology. Vol. 53, No. 5 (Mar., 1948), pp. 327-336

Habermas, J. (1985) Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona: Ediciones Península Hughes, E. (1945) Dilemmas and Contradictions of Status. The American Journal of Sociology, Vol. 50, No. 5 (Mar., 1945), pp. 353-359

García, J.C. (1970) La decisión de estudiar medicina. Novena Reunión del Comité Asesor de la OPS sobre Investigaciones Médicas, celebrada en Washington, D.C., del 15 al 19 de junio de 1970.

García Canclini, N. (1979) La producción simbólica: teoría y método en sociología del arte. Editorial Siglo XXI

Garcia Morillo, N., Rivero, M.L., Videla, G. (2008) Orientación y arte: la orientacion en jóvenes con intereses artísticos. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Orientación AIOSP La Orientación como propuesta para la Ecología Social. Buenos Aires, Argentina. (Año 2008)

Infantino, J. (2010) La dimensión laboral del arte Prácticas artísticas como opción de trabajo juvenil. II Reunión nacional de Investigadores en Juventudes de Argentina. Salta Argentina

Proyecto de ley: regimen del trabajo de ejecutantes musicales. Fuente: Sindicato Argentino del Músico. http://sadem.org.ar/gremiales/pdf/R%E9gimen%20Ejecutantes%20Musicales.pdf

Mateos Hernández, L.A. (2011) Terapias artístico creativas. Ed. Amarú. España.

Mertens, D. (2005) Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage.

Neffa, J.C. (2003) El trabajo Humano, contribuciones al estudio de un valor que permanece. Buenos Aires. Lumen.

Neffa, J.C. (2001) Actividad, empleo y desempleo. Asociación Trabajo y Sociedad. Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, trabjo y empleo (CEIL-PIETTE CONICET)

Noble, I. (2005) Cultura, rock y poder. El rock que se muerde la cola. En Margulis y otros (2005) La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires. Ed Biblos. Buenos Aires.

Patton, M.Q. (1990) Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.) Newbury Park, CA: Sage.

Pérez, Mora, Y. (2007) Análisis crítico sobre el quehacer docente de los músicos. Actualidades investigativas en educación, vol 7 nº1 pp1-20. Universidad de Costa Rica.

Roussel, V. (2010) For a sociology of committed professionals: "Art Worlds" in the United States and opposing the war in Iraq. Sociologie du Travail. Volume 52, Supplement 1, August 2010, Pages e64-e82

Salvador, A. y Peiró, J.(1986) La madurez vocacional. España: Editorial Alhambra Universidad. Capítulo N° 1

Suárez Pérez, H.L. (1999) Aproximación a la figura del músico: panorámica sociocultural. Tipologías y factores para conformar una identidad cultural y de género. Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra, Año nº 31, Nº 73, págs. 145-156

Taylor, S.J., Bodgan, R. (1984) "La observación participante en el campo". Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica

Urresti, M. (2000) "Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad" en Revista Encrucijadas UBA, Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nueva Epoca, Año II, Nro. 6, Febrero de 2002. Págs. 36-43.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) Métodos Cualitativos II. El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos. CEIL-PIETTE. CONICET

Wacquant, L. (2006) Entre las cuerdas. Notas de un aprendiz de boxeador. Argentina Siglo XXI Editores.

Willliams, R. (1985) Keywords: a vocabulary of culture and society. ?Oxford University Press, NY. EEUU

Wipper, A. comp. (1994) Work: the sociology of work in Canada : papers in honour of Oswald Hall. Canadá. Carleton University Press Inc.

LA VIOLENCIA COMO CATEGORÍA EMERGENTE EN LOS RELATOS DE VIDA DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIO-EDUCATIVA

Valenzuela, Viviana; De Marco, Mariana; Bailac, Karina Soledad; Moulia, Lourdes; Aisenson, Gabriela
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

En la investigación "Las anticipaciones de futuro de Jóvenes en situación de vulnerabilidad Socio-educativa" (UBACYT 2010-2012), de abordaje cualitativo, realizamos entrevistas en profundidad a jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa entre 15 y 18 años, con el fin de conocer sus trayectorias de vida y la relación que tienen con las anticipaciones de futuro. En este trabajo, reflexionamos sobre la incidencia de los sentidos que adquiere la violencia -temática de emergencia espontánea y recurrente en los relatos- en la construcción identitaria y en el posicionamiento subjetivo. Se pudo observar que la violencia adquiere diferentes connotaciones: como paisaje urbano de fondo; como lugar de poder, de reconocimiento, normativo. La peligrosidad aparece asociada al afuera; lo familiar, lo conocido, al adentro; identificándose algunos jóvenes con el lenguaje de la calle y otros definiéndose por la distancia con estos códigos. Resultan significativas las diferencias por género y las referencias a un futuro diferente, "rescatados", entre quienes se adjudican un rol activo dentro de escenarios violentos. Para la Psicología de la Orientación el análisis de estas temáticas resulta relevante, para pensar la incidencia del contexto socio-económico actual en el desarrollo personal, las inserciones psicosociales, la construcción de proyectos futuros e identidad de jóvenes vulnerables.

Palabras clave
Jóvenes, Vulnerabilidad, Violencia, Trayectorias

Abstract

VIOLENCE AS AN EMERGENT ISSUE IN THE LIFE STORIES OF ADOLESCENTS WHO ARE IN A SITUATION OF SOCIO-EDUCATIONAL VULNERABILITY

In the research "The Anticipations of future of youth who are in a situation of socio-educational vulnerability" (UBACYT 2010-2012), through a qualitative approach and making in-depth interviews to adolescents between 15 and 18 who are in a situation of socio-educational vulnerability, we tend to analyze their lifepaths and the relationship with the anticipations of future. In this paper, we aim to reflect on how certain dimensions of violence -a recurrent and spontaneous issue in the stories- impact in the construction of their identity and their subjective position. Violence takes on different connotations and meanings in the speech: as an urban background, as a place of power, recognition, where rules are established. Danger is associated to the outside, and the familiar, to the inside. Some youth identify with the outside, with the knowledge of the street language; others are defined by being distant to these codes. We also observe significant differences by gender. For Career Counselling is relevant to analyze these issues, as they promote to consider how the technical, economic and social context affects the personal developments, the psychosocial insertions, the constructions of future project and the identity of vulnerable youth.

Key words
Adolescents, Vulnerability, Violence, Lifepaths

BIBLIOGRAFIA

Aisenson, D. (2008) El sentido de la experiencia escolar para los jóvenes en la sociedad actual. Construcción identitaria y procesos de inclusión/marginación social. Dossier de Revista del Colegio Profesional de Psicólogos de Salta. Diciembre de 2008, pp. 6-12.

Aisenson & Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación (2002) Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Eudeba.

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G. & Duro, L. (2008) El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. Anuario XV de Investigaciones. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 71-80.

Aisenson, G. (2009) Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires, Conservatoire National des Arts et Métiers. Buenos Aires, Argentina.

Arfuch, L. (2002) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea, Buenos Aires. Fondo de cultura económica

Bajtin, M. (1982) Estética de la creación verbal, Siglo XXI, México.

Bauman, Z. (1999) Modernidad líquida. Buenos Aires. Fondo de cultura económica

Castel, R. (1997) La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires: Piados.

Filmus, D. & Sendón, A. (2001) A la deriva: trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral. Actas del V Congreso de ASET.

http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/SENDON.PDF

Gandini, L. (2004) La exclusión laboral juvenil en la Argentina. Propuesta de una tipología para su análisis. Papeles de Población. Octubre-Diciembre - Número 042. Universidad Autónoma del Estado de Méjico. Toluca, Méjico.

García de Fanelli, A.M. (2005) Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina UNESCO, IIPE Buenos Aires, OEI. Extraído de http://www.siteal.iipeoei.org/modulos/DebatesV1/upload//deb_40/art_78/SITEAL_Debate_5_Fanelli_Art%C3%ADculo.pdf

Giancola, P.R. (2003) Constructive thinking, antisocial behavior, and prevention pride as predictors of quality of life. Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 1521-1532.

Greene, A.L. & Weathly, S.M. (1992) I've got a lot to do and I don't think I'll have the time: Gender differences in late adolescents 'narratives of the

future. Journal of Youth and Adolescence, 21, 667-686

Guichard, J. (2005) Life-long self-construction. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5, 111-124.

Ibáñez, S. & Hurtado, P. (1996) Los jóvenes urbano-populares y el trabajo. Un análisis de sus representaciones sociales. Proposiciones 27. Chile, Modernidades y pobrezas. Programa investigadores jóvenes SUR, Santiago de Chile.

Jacinto, C. (1996) Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos: De la problemática estructural a la construcción de trayectorias, Dialógica, 1 (1), 43-63.

Kliksberg, B. (1993) La escalada de la pobreza en América Latina. Pobreza, un tema impostergable. México: Fondo de Cultura Económica.

Legaspi, L. & Aisenson, D. (2003) Jóvenes pobres: el trabajo, el estudio y sus proyectos. Investigaciones en Psicología, 8 (3) ,91-107.

Longo, M. (2003) ¿Qué les queda a los jóvenes? Representaciones en torno al trabajo e identidad en varones jóvenes pobres. Tesis de Licenciatura en Sociología, Escuela de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador. http://www.salvador.edu.ar/csoc/idicso/docs

Miranda, A. & Otero, A. (2005) Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10, (25).

Nurmi, J.E. (1991) How do adolescents see their future? A review of the development of Future Orientation and Planning. Developmental Review, 11, 1-59.

Nurni, J.E., Poole, M. & Kalakosky, V. (1994) Age differences in adolescent future oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. Journal of Youth and Adolescence, 23, 471-487.

Nuttin, J. (1985) Future time perspective and Motivation. Louvain: Leuven University Press & Lawrence Erlbaum Associates.

Observatorio de la Deuda Social Argentina (2009) "Exclusión y déficit en las dos puntas del trayecto escolar", Boletín nº 1 del Barómetro de la deuda social de la infancia, Buenos Aires, Universidad Católica Argentina y Fundación Arcor.

Omar, A., Uribe Delgado, H., Aguiar de Souza, M. & Soarez Formiga, N. (2005) Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 35, 1-2, 165-180.

Reguillo, R. (2000) Estrategias del desencanto. La emergencia de culturas juveniles en latinoamérica. Estrategias del desencanto: La emergencia de culturas juveniles en latinoamérica.

Reguillo, R. (2008) Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto. Pensamiento iberoamericano, (3), 205-225.

Reguillo, R. (2008) Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. Tenti Fanfani, Emilio (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires, Siglo XXI.

Román, M.A.M. (1997) Pobreza y exclusión social como formas de violencia estructural: la lucha contra la pobreza y la exclusión social es la lucha por la paz. Alternativas: cuadernos de trabajo social, (5), 17-36.

Miranda, A. & Salvia, A. (2003) ¿Trabajar, estudiar o dejar pasar el tiempo? Cambios en las condiciones de vida de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. En Miradas sobre la Juventud en América Latina, Cuadernos de Investigación, FLACSO México.

Salvia, A., de Souza, D., Schmidt, S., Sconfieza, M.E. & Van Raap, V. (2006) Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas. ¿Una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?", ponencia presentada en el 3° Congreso Nacional de Políticas Sociales. Observatorio Social. Buenos Aires. www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa/biblioteca/.../p61_06.doc -

Sapiens Arrué, R. & Zulueta Pastor, P. (2001) Representaciones Sociales de la Escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Revista Última Década, (15), 53-72.

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XX Jornadas de Investigación

Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Se terminó de editar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires
en el mes de noviembre de 2013